

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE DEOSTI

AÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUAS NA
ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DELIMITAÇÕES

CURITIBA

2014

ALINE DEOSTI

AÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUAS NA
ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DELIMITAÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa: Linguagens, cultura e identidade: ensino e aprendizagem, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação

Mariluci Zanela – CRB 9/1233

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Deosti, Aline

Ação para o entendimento da Sala de Aula de Línguas na Escola Pública:
possibilidades e delimitações / Aline Deosti – Curitiba, 2014.

151 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

ALINE DEOSTI

AÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUAS NA
ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DELIMITAÇÕES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Orientador – Departamento de Letras, UFPR

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão
Departamento de Letras, UFPR

Profa. Dra. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras, PUC-Rio

Profa. Dra. Denise Cristina Kluge
Departamento de Letras, UFPR

Curitiba, 23 de setembro de 2014.

Dedico este trabalho a tod@s @s docentes.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao Chico, meu orientador e amigo, pelo modo sábio e sereno de ser Humano. MEU trabalho tem a NOSSA cara, obrigada, Dr. Francisco Fogaça!

À Dra. Clarissa Jordão, por acompanhar meu trabalho desde o início em 2012; pelas leituras cuidadosas e por sempre propor reflexões e questionamentos que ajudaram a problematizar o meu olhar sobre a pesquisa.

À Dra. Inés Kayon de Miller que prontamente e carinhosamente aceitou o trabalho de analisar o meu trabalho desde a qualificação; por dividir o olhar de pesquisadora-praticante exploratória; por apoiar a iniciativa da minha pesquisa; pela leitura atenta e por todas as considerações.

Aos funcionários das escola que abriram as portas da instituição e receberam essa pesquisa.

Ao professor de língua portuguesa que gentilmente me recebeu em seu ambiente de trabalho, dispôs de tempo para planejar aula comigo, responder questões, ler meus e-mails, atender meus telefonemas e, principalmente, porque contribuiu grandemente com ideias para buscar entender a sala de aula em estudo.

A(o)s alun@s da turma em suas aulas de língua portuguesa, porque sem eles pesquisa de campo não haveria.

Ao CNPq e a Capes pelo provimento financeiro das bolsas durante os dois anos da Pós-graduação.

Aos meus pais, o Miro e a Cleide, pelo amor incondicional e eterno apoio à vida acadêmica.

Às minhas duas irmãs-professoras, Eliane e Patrícia, pela inspiração docente e pelo amor fraterno.

Ao Paulo Bianco, meu amado, pela alegria de poder dividir a vida.

À minha mãe-professora, Maria José Marcílio, pelo constante apoio a profissão docente.

À grande amiga Thais Marconi sempre disposta a ouvir, estudar e ajudar. Obrigada, Thata!

Às amigas, Andressa e Gabi, que não sabem, mas muito me ajudaram. Ao tirarem meu foco da pesquisa me ajudaram a ter mais concentração quando necessário.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, pelas instruções e orientações prestadas no período de dois anos. À Profa. Dra. Tereza Cristina Wachowicz e aos secretários do programa de Pós-Graduação, Odair e Ernani.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, por fazerem parte dessa vida acadêmica.

Aos professores do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que em aulas ou em grupos de leitura e pesquisa contribuíram significativamente para minha formação docente em Letras português e inglês.

Em especial, à Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, pelos anos de orientação à pesquisa no projetos de Iniciação Científica na Universidade Estadual de Maringá.

Aos companheiros que cursaram comigo a graduação em Letras Português/Inglês 2007-2012 da UEM.

Aos antigos amigos que a graduação em Letras me deu de presente. Andressa Fajardo, Camila Takahashi, Diogo Galhardi, Douglas Zampar, Gledson Batista, Jefferson Campos, Margarida Liss, Marineusa de Oliveira, Paula Gois, Sara Verdasca e Vanessa Marchini, que para além da amizade, são grandes inspirações para o trabalho docente. Vocês são para mim exemplos de sabedoria, de determinação e de dedicação.

A tod@s @s companheir@s que cursaram comigo as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Com certeza, contribuíram para minha formação.

*“Nossa matéria-prima é a palavra. A palavra,
como som, como sentido, como prática, como
senha, como signo cultural distintivo, como
argamassa social, como história, como objeto,
como entidade mutável e mutante...”*

Antonio Risério

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de reflexões teóricas e atividades práticas de uma pesquisa realizada sobre a égide da Linguística Aplicada, cujo escopo permitiu desenvolver articulações teórico-práticas entre duas perspectivas educacionais, o Letramento Crítico (JORDÃO, 2006, 2007, 2010; SOUZA, 2011) e a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009; MILLER, 2011). Nesse sentido, procurei: a) refletir sobre a relação entre as duas perspectivas educacionais, o Letramento Crítico e a Prática Exploratória, fundamentando-as na filosofia pós-moderna de Michel Foucault (1926-1984); b) desenvolver uma pesquisa de campo por meio da elaboração e condução de aulas de língua portuguesa para o ensino Fundamental, orientando-se por essas abordagens. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio na periferia da cidade de Curitiba, Paraná. As atividades pedagógico-investigativas desenvolvidas tiveram como norte a valorização dos discursos dos estudantes e a busca pela co-construção do conhecimento. Assim, orientada por essas duas propostas tive o objetivo geral de perceber o modo como as práticas do Letramento Crítico e os princípios da Prática Exploratória funcionaram no contexto da escola regular pública. Em especial, ponderei sobre o modo como as atividades pedagógico-investigativas pensadas sobre o escopo dessas duas abordagens se desenvolveram e como se deu a participação dos alunos da disciplina na realização das atividades desenvolvidas e na busca pelo entendimento de questões problematizadas em sala de aula. Como resultados desta pesquisa, destaco a elaboração de categorias de modos de participação dos alunos no ambiente de sala de aula e o modo como as abordagens educacionais se aproximaram no desenvolvimento de atividades pedagógico-investigativas de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Língua. Filosofia pós-moderna. Foucault. Letramento Crítico. Prática Exploratória.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of theoretical reflections and practical activities of an Applied Linguistics research. Two different theoretical perspectives were articulated: Critical Literacy (JORDÃO, 2006, 2007, 2010; SOUZA, 2011) and Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009; MILLER, 2010, 2011). This way, I've attempted to: a) reflect upon the relationship between Critical Literacy and Exploratory Practice, taking into account the post-modern philosophy of Michel Foucault (1926-1984); b) develop a classroom research through the elaboration and implementation of Portuguese language activities in a basic education school (ensino fundamental), based on Critical Literacy and Exploratory Practice. The research was conducted in a public school in a suburban area of Curitiba, Paraná. The pedagogical research activities were aimed at valuing the students' discourses and co-constructing knowledge (students and teacher together). The main research goal was to perceive how Critical Literacy practices and the Exploratory Practice principles could work together in the context of a public school. The specific goals were to investigate: a) how the classroom activities (informed by the two theoretical frames) were developed; a) how students participated in the activities and in the search for understanding the issues which were problematized in the classroom; c) how the two educational approaches (Critical Literacy and Exploratory Practice) interacted in the development of pedagogical research activities. As the results of this research, I highlight the elaboration of students' class participation categories and the possibilities of the articulation of the two educational approaches in the development of pedagogical research activities.

Key-words: Teaching language. Post-modern philosophy. Foucault. Critical Literacy. Exploratory Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO DA SALA DE AULA DO 9º ANO FEITA POR UM ALUNO.....	104
--	-----

LISTA DE TABELAS

Erro! Fonte de referência não encontrada.....76

TABELA 2 – QUESTÕES FEITAS À CAROL, ALUNA DO 9º ANO.77

Erro! Fonte de referência não encontrada.....

Erro! Indicador não definido.

Erro! Fonte de referência não encontrada.....Erro!

Indicador não definido.

TABELA 3 - OBJETIVOS, INSTRUMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....83

TABELA 4 - QUADRO GERAL DE AULAS MINISTRADAS.....111

TABELA 5 - ORGANIZAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....114

LISTA DE SIGLAS

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR – Universidade Federal do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

- FD – Formação Discursiva
- GT – Grounded Theory
- LA – Linguística Aplicada
- LC – Letramento Crítico
- PE – Prática Exploratória
- PPP – Projeto político pedagógico

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções utilizadas nas transcrições

@	– Risos
@ @ @	– Muitos risos
...	– Indica pausa breve, hesitação
/	– Pausa curta (de 2 a 3 segundos)
//	– Pausa longa (mais de 3 segundos)
Negrito	– Ênfase para salientar fala mencionada
[interrompendo]	– Indica que o turno foi interrompido pelo interlocutor
[ao mesmo tempo]	– Indica que os turnos ocorreram ao mesmo tempo
[...]	– Indica que as falas foram incompreensíveis
MAS	– Letras maiúsculas para indicar ênfase do falante

Convenções utilizadas para referência da origem dos dados

Reunião-1, Reunião-2	– Reunião1, reunião 2 e assim por diante (reunião entre pesquisadora e professor)
Questionário-Professor	– Questionário respondido pelo professor
Questionário-Aluna	– Questionário respondido por uma estudante - Carol
Aula-1, Aula-2	– Aula 1, aula 2 e assim por diante (aulas em que eu era mediadora)
Observação-1	– Aulas do professor que eu observei
Thiago, Carol	– Nomes fictícios dados aos alunos participantes da pesquisa
Professor	– Nome fictício dado ao professor participante da pesquisa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PRÁTICA EXPLORATÓRIA	21
2.1. INTRODUÇÃO	21
2.2. A PRÁTICA EXPLORATÓRIA: PESQUISA E ÉTICA	21
2.3. JUSTIFICATIVA: POR QUE A PRÁTICA EXPLORATÓRIA?	26
2.4. OS PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA	26
2.4.1. Colocar a 'qualidade de vida' em primeiro lugar	27
2.4.2. Trabalhar para entender a vida na sala de aula de línguas	29
2.4.3. Envolver todos nesse trabalho	31
2.4.4. Trabalhar pela união de todos	32
2.4.5. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo	33
2.4.6. Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto	34
2.5. INTEGRAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE OS PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA	35
2.6. O PAPEL DO PESQUISADOR EXTERNO	36
2.7. PROCEDIMENTOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA	37
3. LETRAMENTO CRÍTICO	40
3.1. INTRODUÇÃO	40
3.2. REFLEXÕES INICIAIS: RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	40
3.3. O LETRAMENTO É CRÍTICO: MAS QUE CRÍTICO É ESSE?	43
3.4. LÍNGUA E TEXTO	47
3.5. CONFLITOS	49
3.6. VERDADES	50
3.7. CONHECIMENTOS	52
3.8. PODERES	53
3.9. DE UMA ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS AO LETRAMENTO CRÍTICO: DESCONSTRUINDO PERSPECTIVAS ÚNICAS ..	56
3.10. LEITURAS	58

3.11.	IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO E DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA PARA SALA DE AULA	60
3.12.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
4.	O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE PESQUISA	65
4.1.	INTRODUÇÃO	65
4.2.	OBJETIVO	65
4.3.	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	65
4.4.	O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO-EXPLORATÓRIO	66
4.4.1.	A pesquisa em Colégios Públicos Estaduais: uma quimera?	66
4.4.2.	O início	67
4.4.3.	O Colégio.....	68
4.4.4.	Os sujeitos de pesquisa.....	70
4.5.	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS	75
4.5.1.	Notas de campo.....	75
4.5.2.	Reuniões	75
4.5.3.	Questionário	76
4.5.4.	Atividades pedagógico-investigativas	76
4.5.5.	Entrevista semiestruturada	77
4.5.6.	O registro das informações.....	78
4.6.	AS AULAS: ABORDAGENS DE ENSINO.....	78
4.7.	MÉTODOS DE ANÁLISE	80
4.8.	PERGUNTAS DE PESQUISA E CONCEITOS DE ANÁLISE	82
5.	ANÁLISE	84
5.1.	INTRODUÇÃO	84
5.2.	O LETRAMENTO CRÍTICO E A PRÁTICA EXPLORATÓRIA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CURITIBA, PARANÁ.	
	85	
5.2.1.	Notas de campo.....	86
5.2.2.	Planejamento das aulas	87
5.2.3.	Plano de aula: um exemplo	92
5.2.4.	Em sala de aula.....	93
5.2.5.	Organização geral das aulas	110

5.3.	OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA.....	112
5.3.1.	Participação Periférica.....	115
5.3.2.	Participação de Resistência	118
5.3.3.	Participação Macro.....	125
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICES	149
	ANEXOS	151

1. INTRODUÇÃO

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico (FOUCAULT, 2008b, p. 6).

Foi assim que Michael Foucault iniciou uma de suas aulas na França em 1970. Com um sentimento parecido, inicio este trabalho dissertativo que envolve a vontade de ser levada para bem longe de todo começo possível, pois ao tomar a palavra, deparo-me com a ordem arriscada do discurso.

Entretanto, ao tomar a palavra e iniciar os trabalhos, sei que não há de qualquer forma o início de algo totalmente novo. Ao discurso desta dissertação precedem diversos discursos, palavras já foram enunciadas, sentidos já foram construídos. Mas como uma estreita lacuna desse discurso maior, o trabalho aqui apresentado vai realojar palavras, repensar discursos, desconstruir e disseminar possibilidades de outros sentidos.

Pois bem, a minha vontade para esta dissertação é que o texto seja objetivo, transparente, inequívoco, neutro e que os outros, ou seja, os leitores, respondam sempre à minha expectativa. Uma vontade que acredita na neutralidade da linguagem, que a língua é externa a nós e que funciona como um sistema funcional abstrato e, portanto, traduz nossos pensamentos; que acredita que se seguidos um conjunto de regras e princípios metodológicos o resultado será um aprendizado único. E assim, implica dizer que tudo o que escrevo aqui o leitor irá entender e aprender. É uma vontade filha do estruturalismo, correto! Vontade anti-humanista, visto que exclui o homem e a história de toda existência do sistema linguístico.

Entretanto, língua não existe fora da fala, da escrita, do uso. Língua é substância, é acontecimento; língua é sentido. Aquela/Essa vontade existe porque é na esteira da relação do estruturalismo e do pós-estruturalismo, do moderno e do pós-moderno, que a constituição desse sujeito do discurso que ora lhes fala é produzida. Esse sujeito da dissertação, Aline Deosti, encontra-se numa esteira devido ao fato de que a sua constituição está sempre em

movimento e mudança. Tendo em vista que “a linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos” (HJELMSLEV, 1975, p.1) a língua entendida como acontecimento foge ao caráter de totalidade divulgada pela corrente anti-subjetiva do estruturalismo.

Isto aqui é ciência, mas não é de nenhum modo um trabalho objetivo, desde já, quero assumir toda minha agência sobre os resultados produzidos e apresentados na complexidade desse microcosmo que é uma dissertação. A história que irei lhes contar está impregnada da minha subjetividade e ora ou outra deixarei evidências do lugar de onde falo.

Acreditando que, de acordo com Jordão (2006, p.04), “o pós-estruturalismo procede à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos de mundo”, gostaria que você leitor lesse serenamente minha dissertação, mas não passivamente: discorde, conteste, problematize o que lê e produza seus próprios sentidos, e quando quiser, sinta-se à vontade para voltar, reler e perceber novas ideias e novos caminhos.

Na sequência, explicarei brevemente o que vai se passar nesse caminho tortuoso, mas prazeroso, de tornar-se mestre. Como a grande parte das pesquisas são motivadas pelas experiências pessoais e percursos educacionais de seus pesquisadores, a minha não foge a regra. Enfadada da pesquisa acadêmica, do discurso acadêmico pelo discurso acadêmico; da análise pela análise, decidi, para o mestrado, alojar parte da minha pesquisa na sala de aula de língua portuguesa e construir discursos que trazem à tona a voz dos sujeitos pilares da escola regular, alunos e professor. Para tanto escolhi desenvolver essa pesquisa na escola pública da rede Estadual do Paraná.

Residindo em Curitiba, capital do Estado, desde 2011, foi uma escola de bairro que me abriu as portas. Muito bem recebida pela direção, equipe pedagógica e professores, permaneci na escola trabalhando para pesquisa juntamente com o professor de português e uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do período vespertino entre vinte e quatro de julho até treze de

novembro de 2012. Entretanto, eu mantive contato por e-mail e por telefone com o professor¹ até o final da escrita da dissertação.

Nesse período, desenvolvemos diversas atividades que contribuíram para gerar dados para essa pesquisa, como reuniões de planejamento, atividades pedagógicas e questionários. Ao final, eu trouxe parte dessas informações para serem discutidas e categorizadas aqui nestas páginas.

Neste sentido, essa pesquisa se insere entre os trabalhos de Linguística Aplicada que se preocupam com o ensino de línguas. O trabalho em nenhum momento buscará analisar as estruturas da língua em uso como nas pesquisas da linguística estrutural. Trata-se de uma pesquisa interessada em estudar o ambiente de sala numa aula de língua portuguesa, percebendo o modo como certas atividades de língua são desenvolvidas e os modos de participação dos alunos na realização dessas atividades. Essa dissertação está concentrada sobre duas linhas de estudos: o Letramento Crítico e a Prática Exploratória. Diferentemente dos outros trabalhos dessas duas abordagens, minha dissertação é resultado de um trabalho realizado pela articulação dos dois construtos teóricos.

Nas páginas iniciais deste trabalho, eutrago, entretanto, uma conversa entre as abordagens de ensino e a filosofia pós-moderna que me orientaram neste trajeto de pesquisa e, na sequência, apresento descrições do contexto social em que o trabalho de campo se desenvolveu.

Desse modo, o texto foi dividido em quatro capítulos, dos quais os dois primeiros buscam discutir as formulações teóricas de duas abordagens educacionais: a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009) e o Letramento Crítico (JORDÃO, 2006, 2007, 2010 e SOUZA, 2011, 2013), respectivamente. O terceiro aborda o contexto e a metodologia de pesquisa e o quarto traz à tona as análises das informações construídas em campo.

O capítulo 2 foi dedicado à explanação da abordagem da Prática Exploratória, a qual surgiu no início da década de 90 como uma alternativa à tradicional pesquisa acadêmica de sala de aula. Cansados das perspectivas tecnicistas de pesquisa, Allwright e outros pesquisadores procuraram

¹ Nome verdadeiro do professor de português não será revelado para preservar o anonimato.

desenvolver orientações éticas sobre o ensino de línguas e aquisição de segunda língua a partir da vivência em sala de aula (ALLWRIGHT, 2005). Tudo começou com visitas do pesquisador a uma escola de língua inglesa na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, no Brasil, a linha de pesquisa orientada pela Prática Exploratória é fortemente representada por um grupo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

A Prática Exploratória compreende um conjunto de princípios éticos para vida de professores e alunos em sala de aula, os quais orientam o desenvolvimento de uma postura crítica e a busca pela construção de entendimentos frente as atividades pedagógico-investigativas e sobre o contexto de sala de aula.

No capítulo 3, eu apresento algumas discussões sobre o entendimento da abordagem educacional do Letramento Crítico, em especial, na sua perspectiva pós-moderna. O conceito de Letramento Crítico originou-se a partir de contribuições da teoria crítica da educação e influência da pedagogia de Paulo Freire (Muspratt et al, 1997, apud Duboc; Ferraz, 2011). No entanto, o Letramento Crítico, “atualmente discutido difere da pedagogia freireana na medida em que se pautava numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório” (Pennycook, 2001, apud Duboc; Ferraz, 2011, p. 22). Dessa maneira, Letramento Crítico está fundamentado, sobretudo, em noções pós-estruturalistas, como as noções foucaultianas de discurso, de poder, de sujeito e de verdade.

Sob a construção desses dois capítulos, trago as propostas de perceber o modo como as fundamentações teóricas das duas perspectivas educacionais, o Letramento Crítico e a Prática Exploratória, se relacionam; apurar as reflexões teórico-práticas de ambas as perspectivas a partir de fundamentações filosóficas pós-estruturalistas apresentadas por Michel Foucault (1926-1984); e desenvolver aulas em sala de língua materna na escola pública fundamentadas por essas perspectivas.

O capítulo 4 é destinado ao detalhamento do contexto e da metodologia da pesquisa de campo. Apresento, inicialmente, o objetivo geral e as perguntas da pesquisa de campo. Na sequência, discuto os aspectos primordiais da escola e dos sujeitos participantes. Nesta linha, a pesquisa de campo foi

desenvolvida nas dependências de um colégio que faz parte das instituições da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, localizado num bairro da capital, Curitiba. Com a participação de um professor de língua portuguesa e uma turma de 20 alunos do 9º ano desenvolvemos reuniões de planejamento, atividades pedagógico-investigativas, notas de campo e questionários que geraram informações para essa dissertação.

Neste trabalho, tive o objetivo de refletir sobre as práticas do Letramento Crítico e sobre os princípios da Prática Exploratória como filosofia de ensino e como conjunto de princípios para estar em sala de aula e conduzir atividades pedagógico-investigativas de forma reflexiva.

Nesta perspectiva, busquei responder a duas questões principais, as quais buscaram investigar como se deu o processo de desenvolvimento das atividades didáticas utilizadas em sala de aula a partir das perspectivas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória e outro objetivo foi analisar o envolvimento dos alunos da disciplina na realização das atividades desenvolvidas sob a perspectiva do Letramento Crítico e da Prática Exploratória na busca do entendimento de questões problematizadas em sala de aula.

No capítulo 5, trago à bordo análises empreendidas sobre as informações geradas durante a pesquisa de campo. Para responder as perguntas supracitadas utilizei as informações geradas com os alunos e professor. Meu olhar analítico foi orientado pelas características primordiais do Letramento Crítico e da Prática Exploratória. E além dessas direções, os dados gerados em campo foram categorizados, definidos e exemplificados a partir do norte teórico da Grounded Theory (THORNBURG, 2012). Em princípio, Grounded Theory é um processo de criação de categorias e códigos a partir dos dados, o que demanda comparação de dados com dados, de dados com categorias, e de categorias com categorias, a fim de perceber diferenças e semelhanças (THORNBURG, 2012).

Por final, eu discuto as ideias principais deste trabalho apresentando conclusões que permeiam tanto as formulações das propostas relacionadas ao constructo teórico das filosofias de ensino, quanto das propostas direcionadas ao trabalho efetivamente prático.

2. PRÁTICA EXPLORATÓRIA

2.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo traz reflexões sobre o suporte teórico de uma filosofia educacional chamada Prática Exploratória (PE). Fundamentado em Foucault (1985, 2006, 2008a, 2008b, 2010), o presente capítulo começa com a discussão sobre a pesquisa em sala de aula e as questões éticas que a envolvem, visto que é um tipo de pesquisa que se estende pela subjetividade das pessoas.

Depois disso, o foco é direcionado para apresentação da justificativa da escolha da PE como abordagem para essa pesquisa. Esse capítulo termina com a discussão dos princípios e dos procedimentos que caracterizam a Prática Exploratória de acordo com Allwright (1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009), Miller (2010 e 2011) e Moraes Bezerra (2003). Nesta sessão, os princípios e os procedimentos da Prática Exploratória são explicados detalhadamente.

2.2. A PRÁTICA EXPLORATÓRIA: PESQUISA E ÉTICA

A Prática Exploratória (PE), de acordo com Allwright (2001), é uma proposta de educação e pesquisa que visa conduzir professores, estudantes, pesquisadores e equipe escolar à reflexão, não apenas sobre suas práticas pedagógicas, mas também sobre qualquer questão que envolva afetividade, aprendizagem, sucessos e insucessos.

Alguns trabalhos na área da Linguística Aplicada, como a pesquisa dessa dissertação, podem ser considerados uma pesquisa social, vez que seu desenvolvimento ocorre dentro de sala de aula e envolve língua(gem) e pessoas - alunos, professores, coordenadores, pesquisador -, isto é, abarca o sujeito e o discurso. Em muitas pesquisas de sala de aula como a Pesquisa-

ação, prioriza-se a reflexão do pesquisador sobre seu próprio trabalho, privilegiando a visão e o julgamento do professor-pesquisador. Já a perspectiva da Prática Exploratória toma como parte das reflexões a voz e opinião dos estudantes e demais participantes. A condução da pesquisa em sala de aula, por meio da Prática Exploratória conjugada à filosofia foucaultiana sobre a genealogia, tem por fio condutor buscar entender a vida na sala de aula, detendo-se em peculiaridades a fim de fazer emergir discursos menores, variados e locais, como um modo de aproximar os saberes científicos aos saberes regionais do estudante (FOUCAULT, 2010).

A Prática Exploratória não é exatamente um método de pesquisa, com processo lógico, sistemático e organizado, “mas sim um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão” (ALLWRIGHT, 2006, p. 01). A pesquisa desenvolvida segundo os princípios da Prática Exploratória tem o objetivo de contribuir com o ensino e o aprendizado de língua dos praticantes e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e profissional, individual e coletivo. A proposta visa integrar pesquisa e pedagogia. Atividades comuns de ensino são usadas para gerar dados e discutir questionamentos sobre a natureza da qualidade de vida no ambiente de trabalho.

Os princípios da Prática Exploratória se constituem num “modo de ensino (e aprendizagem) de língua que não promove apenas a linguagem, mas também nosso entendimento do que acontece na sala de aula de línguas”.² (ALLWRIGHT, 1996, p. 11). O termo chave para o propósito da Prática Exploratória é “entendimento”. O início do processo de entendimento é feito por meio da convocação de professores, estudantes e demais interessados a discutirem o que os incomoda/agrada no decorrer da aula.

Professores de línguas têm o privilégio de poderem usar o tempo de aula para discutir o que os incomoda/agrada e ao mesmo tempo utilizar atividades pedagógicas para o ensino do idioma. Segundo Allwright (2000), a Prática Exploratória envolve o trabalho para entender: i) o que os participantes querem entender, sem fugir de seus calendários; ii) que a ação para o

² No original “way of getting language teaching (and learning) done in such a way that it not only fosters language itself but also fosters our understanding of what happens in the language classroom”(ALLWRIGHT, 1996, p. 11)(Tradução minha).

entendimento faz parte das atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula; iii) que a mudança pode acontecer, mas não precisa, necessariamente, ocorrer; e, acrescento iv) que a mudança pode significar a própria escolha em não mais buscar mudança³ e v) buscar entender e saber conviver com a diferença e o diferente, além de perceber que a mudança não aponta para uma padronização dos sentidos.

Uma realização importante na Prática Exploratória é trazer a noção de “entendimento” para o trabalho investigativo, ao invés de trabalhar com a noção de pesquisa para “solução de problemas”. Nessa perspectiva, o entendimento da qualidade de vida na sala de aula para professores e estudantes é o critério fundamental.

Conforme Chaves (2011), é o entendimento do contexto e das questões de sala de aula que deve ser o foco da PE, e não a resolução de problemas específicos. Para Chaves,

quem trabalha “para entender” não acredita que a vida é feita de problemas a serem resolvidos separadamente, mas entende que o mundo é composto de interessantes e contínuos questionamentos (puzzles) (CHAVES, 2011, p. 07).

Visto que a aula é uma atividade de interação regular entre professor e aluno o trabalho para entender os questionamentos é, também, uma atividade sustentável. Pois dessa relação há sempre momentos conflituosos de onde surgem novos questionamentos. Assim, da relação entre professor, aluno, pedagogo, coordenadores e, no caso dessa pesquisa, pesquisador externo emergem situações mal compreendidas, que, no contexto de sala de aula, podem funcionar como nicho onde surgem questionamentos sobre o que os incomoda/agrada na vida escolar.

Em qualquer contexto educacional a vida na sala de aula é difícil de ser entendida, visto que é uma atividade rica em complexidade e contínua para professores, pesquisadores e estudantes. Se pesquisadores puderem entender melhor questões de sala de aula talvez por meio do entendimento dos participantes sobre elas, eles podem ser capazes de oferecer sínteses valiosas

³ Entretanto, isso não significa que mudanças possam ocorrer de qualquer forma. A mudança significa não colocar o foco por uma busca pela mudança.

para o campo como um todo. Sob a ótica tradicional de pesquisa acadêmica, segundo Allwright (2006) é aceitável que os pesquisadores tentem entender seu objeto de pesquisa a partir de teoria previamente divulgada numa tentativa de validá-la naquele contexto específico e, então, tentem passar a teoria para quem de fato pode usá-la. No caso da área educacional, por exemplo, um pesquisador pode desenvolver sua pesquisa com distanciamento em relação ao objeto pesquisado e descrever o funcionamento da teoria com neutralidade e objetividade científicas; trabalho típico do positivismo iluminista. A comprovação e validação da teoria significa que a mesma está pronta para que os professores atuantes em sala de aula possa ensiná-la aos seus alunos. Tal processo coloca o professor⁴ como consumidor dos resultados de pesquisas de terceiros e não como sujeito reflexivo e produtor de conhecimento. Já para a Prática Exploratória, a pesquisa é um trabalho colaborativo junto às pessoas que integram a sala de aula; as quais se envolvem na busca pelo entendimento de questões problemáticas de sala de aula. Para a PE, essas questões de sala de aula pensadas pelos sujeitos que a vivem é que ajudam a desenvolver a problematização da pesquisa em Linguística Aplicada.

Imbricada a essa perspectiva da Prática Exploratória encontra-se a perspectiva do Letramento Crítico, aqui entendida como abordagem para o ensino de línguas. A reflexão desenvolvida a partir dos questionamentos (desenvolvidos sob a prerrogativa da Prática Exploratória) angaria os conhecimentos contextuais dos estudantes, professor e/ou pesquisador, valorizando-os e permitindo-lhes produzir *conhecimento* a partir do trabalho reflexivo co-participativo. E, visto que utiliza a língua para produção de sentidos, promove o desenvolvimento tanto intelectual como linguístico dos participantes, o que pode ser desenvolvido englobando as quatro habilidades linguísticas, fala, escrita, leitura e audição, a depender do planejamento do professor.

Sob a orientação da Prática Exploratória e do Letramento Crítico, o trabalho para entender a vida na sala de aula de línguas e o trabalho especificamente linguístico “é um modo de trabalhar não no “universal”, no

⁴ Professor aqui significa aquele que atua em sala de aula; aquele que segundo as atuais condições trabalhistas no Brasil se dedica integralmente ao ensino e que não tem tempo hábil para realizar estudos para sua formação continuada.

“exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas em setores determinados, em pontos precisos [...] seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Devido a essa peculiaridade, o sujeito, na concepção da Prática Exploratória, não é o objeto pesquisado – o que ocorre na pesquisa acadêmica -, ele, o sujeito, integra a pesquisa de um modo inclusivo; ele é chamado participante (ALLWRIGHT, 2001). O princípio ético dessa pesquisa é erigir uma abordagem que trabalhe de forma holística⁵ como sujeito da pesquisa, vez que, sob a perspectiva da Prática Exploratória, o pesquisador sozinho não conduz a pesquisa, mas o faz em conjunto com o sujeito participante, isto é, estudante, professor, coordenador etc.; é um trabalho de promoção dos acontecimentos e do conhecimento local dos praticantes exploratórios⁶. Para Moita Lopes (2006, p.103), “esse princípio ético é parte da constituição de uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes”; trata-se de um fundamento ético que embasa a Prática Exploratória e também o Letramento Crítico.

Sob essas perspectivas, no processo de ensino e pesquisa, ao saber da vanguarda teórica será acoplado “o saber das pessoas que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade” (FOUCAULT, 2010, p. 170). Nesse horizonte, as perspectivas de ensino aqui adotadas delineiam uma pesquisa ética que segue os moldes da genealogia foucaultiana, a qual tem como princípio dissolver “discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 2010, p. 171).

⁵ De acordo com Houaiss; Villar (2009), holismo significa abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição o procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente [por exemplo, a abordagem sociológica que parte da sociedade global e não do indivíduo.]

⁶ Nome dado às pessoas que participam da pesquisa sob a perspectiva da Prática Exploratória.

2.3. JUSTIFICATIVA: POR QUE A PRÁTICA EXPLORATÓRIA?

A escolha pela Prática Exploratória como conjunto de princípios para guiar essa investigação se justifica porque ela é uma perspectiva essencialmente pós-estruturalista, cuja proposição não depende necessariamente do funcionamento de todos os seus termos; cujo desenvolvimento é influenciado pela prática local da construção de conhecimento - o que vai reverberar na construção global do saber - e também, em especial, devido à perspectiva ética da mesma na relação entre 'pesquisador' e 'pesquisado'.

A Prática Exploratória envolve a vida das pessoas participantes, vez que é preciso lidar com as vidas das pessoas que vivem juntas na prática que está sob investigação. Assim, "levados a lidar com esses aspectos éticos da investigação nos distanciamos da noção de pesquisa por uma terceira pessoa, aonde questões éticas não iam além de questões de anonimato⁷" (ALLWRIGHT, 2005, p. 357-358). A noção de pesquisa, sob esses princípios, não é uma atividade parasita – na qual a terceira parte individualmente observa as aulas de um professor e faz sua investigação unilateralmente -; a pesquisa é uma atividade de suporte à prática pedagógica, que envolve professor, estudantes e demais funcionários da escola, e, ao mesmo tempo, pode funcionar também, segundo Miller (2011), como perspectiva híbrida de trabalho investigativo ético para pessoas em formação docente, em cursos de pós-graduação e mesmo graduação.

2.4. OS PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A Prática Exploratória oferece um conjunto de princípios para fazer uma pedagogia-investigativa em sala de aula Allwright (2006). O propósito é

⁷ No original "being forced in this way to deal with the ethical aspects of investigation take us far from the traditional notion of research by a third party where ethical considerations did not go far beyond notions such as anonymity". (tradução minha)

entender os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da natureza da qualidade de vida na sala de aula de línguas, tomando como base os seguintes princípios:

2.4.1. Colocar a 'qualidade de vida' em primeiro lugar

Buscar o entendimento da natureza da qualidade de vida de professores e de estudantes é uma das maiores preocupações na pesquisa exploratória. Allwright (2006) sugere trabalhar com a busca por esse entendimento ao mesmo tempo em que se desenvolvem atividades pedagógicas do conteúdo da disciplina, ao invés de colocar foco puramente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, visto que há casos, por exemplo, em que professores preocupam-se tanto com os resultados dos exames que nem ao menos pensam se os estudantes gostam ou não de sua aula. As aulas devem ser boas, primeiramente, para os professores, caso contrário não será bom para os estudantes de qualquer forma. Para Allwright (2006),

a grande vantagem é a auto estima; as pessoas envolvidas parecem passar a pensar numa maneira de melhorar a si mesmas, e em aproveitar mais a vida, porque sentem que têm a confiança de outras pessoas. E particularmente os aprendizes, que gostam de ser levados a sério (ALLWRIGHT, 2006, p. 01).

A sala de aula é um ambiente complexo e subjetivo. Para Allwright (2006), quanto mais informações tivermos sobre ela melhor a entenderemos e, quanto mais a entendermos, melhor será a experiência em estar dentro da sala de aula. A Prática Exploratória é um modo de estar em sala de aula que busca compreender o que acontece no cotidiano escolar; “é uma maneira alternativa de olhar e ver que talvez seja melhor que aprendizes e professores tenham uma relação mais próxima, de confiança, ao invés de distância e medo” (opus cit. p.02). Entretanto, esse processo não é exatamente uma prática fácil de ser realizada, vez que, em muitas salas de aula, os estudantes apresentam

resistência perante as novas propostas e atividades ou simplesmente não as aceitam.

Seguindo a linha de pensamento da Prática Exploratória e do Letramento crítico, entendo que a concepção de ensino de línguas adotada neste trabalho não apresenta, em sua prática, um processo com metodologia ou modelo rigorosos que funcionaria como 'transferência' de ensinamentos e que resultaria em aprendizado exato do que foi ensinado. O processo de aprendizagem envolve subjetividades e, portanto, não tem fórmulas que geram resultados exatos. Desse modo, trato "o ensino" e "a aprendizagem" como processos de construção de conhecimento desenvolvidos por meio do trabalho conjunto e localizado. Segundo Houaiss; Villar (2009), cada ser humano envolvido nesse processo de construção tem uma "realidade psíquica, emocional e cognitiva [...], passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com" o desenvolvimento intelectual. Desse modo, quando o profissional de educação coloca suas expectativas somente sobre a qualidade do resultado do trabalho educacional, a possibilidade de frustrar-se é bastante grande.

Para a Prática Exploratória, ter qualidade de vida em sala de aula e fora dela significa entender a complexidade desse ambiente compreendendo: o ponto de vista de seus participantes, professor e aprendizes; as diferenças entre as pessoas, e que há, necessariamente, conflitos entre elas, além de buscar estabelecer uma relação de confiança ao invés de distância entre professor e estudantes.

A Prática Exploratória não prevê a existência de conflitos em seus princípios, de forma a gerar aprendizado, como no Letramento Crítico. Mas isso não significa que tais conflitos não existam, ou que não sejam desejáveis. Pelo contrário, como aponta Miller (2013), a noção de "qualidade de vida" na Prática Exploratória não implica qualidade boa ou má. O termo não é muito apropriado, segundo a pesquisadora, porque pode pressupor os mesmos sentidos atribuídos em outros contextos, como lazer, saúde e mesmo boas condições de moradia, bastante utilizados em estratégias de marketing. Para a Prática Exploratória, no entanto, "qualidade de vida" implica um olhar, um cuidado para com as relações interpessoais, que passam a ter prioridade na sala de aula. Implica tentar entender o que acontece entre os participantes da prática

educacional, sem, contudo, buscar especificamente “melhorar” as relações. A melhora pode ser uma consequência dessa busca pelo entendimento, mas, em alguns casos, esse processo pode gerar mais conflitos.

A qualidade de vida está toda embasada na própria noção de entendimento do universo de cada sala de aula, suas delimitações, suas habilidades, seus conflitos e seus consensos. Voltando-se para o professor, é relevante destacar, nesse momento, que o objetivo dos princípios da Prática Exploratória não é buscar a solução para as dificuldades, mas compreendê-las e saber que é necessário lidar com cada grupo de aprendizes e com suas peculiaridades distintas.

Como já mencionado, vida e trabalho são partes do mesmo processo, é extremamente compreensível que aí não haja uma dicotomia. Para Gieve e Miller (2006, p.20), “trabalho é uma parte da ‘vida’ e ‘vida é uma parte do ‘trabalho’, ou, talvez, ‘trabalho é uma forma de ‘vida’ e ‘vida’ uma forma de ‘trabalho’”⁸.

Assim, na perspectiva da Prática Exploratória, a ênfase da natureza dessa qualidade recai primeiramente sob o convívio e bem estar de seus participantes. Como mencionado, o trabalho sobre a orientação da Prática Exploratória não busca necessariamente melhorar a qualidade de vida (Miller, 2013). Nessa perspectiva, o termo qualidade não está relacionado com o paradigma “bom” ou “mau”, mas à intenção de priorizar o trabalho para o entendimento da natureza ou das relações pessoais que se estabelecem em sala de aula.

2.4.2. Trabalhar para entender a vida na sala de aula de línguas

A noção de entendimento não foi introduzida na pesquisa em sala de aula pela Prática Exploratória, mas ela (a PE)

⁸No original, ‘work’ being a part of ‘life’ and ‘life’ being a part of ‘work’, or possibly, ‘work’ being a form of ‘life’ and ‘life’ being a form of ‘work’. ” (GIEVE E MILLER, 2006, p.20) (tradução minha).

ênfatiza a fase investigativa do processo, suspendendo o compromisso de encontrar resultados, soluções e respostas para algum problema. Assim, o entendimento não é uma inovação. O que é inovador na Prática Exploratória é o fato de colocar o entendimento como foco de um trabalho investigativo⁹ (ALLWRIGHT, 2006, apud ALLWRIGHT, 2009, p. 151).

Nesse sentido, o objetivo da Prática Exploratória não é a ação para a mudança – na busca de encontrar novos meios para resolver problemas antigos – mas é manter o foco na ação para o entendimento da questão de sala de aula que, sob algum aspecto, despertou interesse. Colocar o foco no processo de entendimento do trabalho investigativo é também uma prerrogativa do paradigma Etnográfico de pesquisa. Porém na PE, sujeito participante tem consciência do seu papel no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, o participante da Prática Exploratória tem como objetivo buscar o entendimento, ao invés de buscar resolver problemas, e o trabalho para o entendimento não deve ser percebido como pré-requisito para um trabalho para mudança. Entretanto, para Allwright (2009, p. 151), o entendimento é um pré-requisito para tomadas de decisões inteligentes, a Prática Exploratória não defende um posicionamento que nega a mudança; mas é contra “a mudança sem conhecimento e contra pressão para mudar sem esforço para entender”¹⁰.

Desse modo, trabalhar para entender evita conclusões fundamentadas em interpretações decorrentes de impressões e mudanças ou soluções imediatas sem investigação. A relevância “está no entendimento do “porquê” daquilo que nos chamou atenção; se este entendimento levar à mudança, solução ou simplesmente deixar ser o centro de nossa atenção será apenas uma consequência” (PURCELL et aliae, 2003, p.02). Assim, a mudança para solucionar problemas não é o foco do trabalho segundo a Prática Exploratória, mas ela pode ocorrer em decorrência do trabalho de reflexão para o entendimento do ambiente de sala de aula.

⁹ Original“...highlights this phase of investigative process, lifting the burden of finding results, solutions and answers to a problem. So, understanding is not an innovation in itself. What's innovative here is placing understanding as the main focus of an investigative work”. (ALLWRIGHT, 2006, apud ALLWRIGHT, 2009, p. 151), (tradução minha).

¹⁰ No original, “*unintelligent* change, and against bureaucratic pressure for change in the absence of an effort to understand”.

Nesta linha de pensamento, desenvolver uma pesquisa em sala de aula mantendo o foco na busca pelo entendimento desse ambiente conduz o praticante exploratório - professores, estudantes, pesquisadores, coordenadores – a aprender a lidar com as diversas e variadas situações de classe, sejam elas relacionadas ao ensino, à aprendizagem, a relacionamentos, a métodos etc.. O participante enfrenta qualquer dificuldade de forma mais sábia, pois trabalha para entender o que está acontecendo.

2.4.3. Envolver todos nesse trabalho

A pesquisa sob a perspectiva da Prática Exploratória tem a proposta de congrega todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estejam envolvidas com a sala de aula, seja ela de línguas ou de outras disciplinas. Os indivíduos não são vistos como meros objetos de pesquisa; são considerados sujeitos praticantes da pesquisa. Cada um com sua motivação e na sua singularidade contribui para o desenvolvimento da mesma. O terceiro princípio é, portanto, dedicado aos participantes.

Segundo Allwright (2002), no processo de construção de conhecimento, dentro de uma sala de aula, entram em jogo processos de objetivação e subjetivação; as pessoas são envolvidas por afetividade, processos cognitivos, história e memória materializados no discurso. Deste modo, o envolvimento participativo e colaborativo de todos é questão ética da pesquisa em sala de aula de línguas, vez que não busca focalizar questões imediatas e técnicas, mas considera os participantes de forma holística. A busca pelo entendimento cabe não somente ao professor, mas também aos alunos e outros interessados, envolvendo todos no trabalho.

De um lado, o professor pode desenvolver a pesquisa na sua própria sala de aula. Por outro lado, os estudantes são capazes de entender o aprendizado com seriedade, tomar decisões independentes e se desenvolver como aprendizes autônomos, visto que as propostas de atividade exploratória assumem o estudante enquanto sujeito ativo que deve ter a chance de participar das negociações de efeitos de sentido do discurso. Também é

possível envolver os funcionários da escola ou terceirizados no trabalho exploratório. E a participação de um pesquisador externo também faz parte da Prática Exploratória, desde que a agenda dele se concilie com a do professor¹¹.

2.4.4. Trabalhar pela união de todos

A Prática Exploratória busca o envolvimento, a participação, a reflexão e a cooperação de todos, a fim de que a integração dos participantes na busca por entendimentos de questões contribua com a compreensão de como ele, o participante, está envolvido nas atividades regulares de sala da aula. Assim, a Prática Exploratória deve significar “*“nós pesquisamos nossa prática”* (o que difere da pesquisa acadêmica em que “*eu pesquiso o seu ensino*” e da Pesquisa Ação onde “*eu pesquiso meu ensino*”¹²” (ALLWRIGHT, 2005, p.357).

Sob esse horizonte, a convivência entre os participantes da investigação no desenvolvimento do trabalho baseia-se no estabelecimento de uma relação de confiança. Eticamente, isso não implica que as pessoas envolvidas nessa prática devam trabalhar sempre num relacionamento de cooperação e cordialidade. O conflito desempenha um papel importante nessa esfera, na medida em que funciona como espaço para questionamentos e problematização das perspectivas. O conflito, para Fogaça (2010, p. 103 e 133), sob esse horizonte, funciona “como mola propulsora de desenvolvimento” e aprendizagem. Cada participante pode desenvolver seus próprios entendimentos, sem querer mudar o entendimento dos outros e criar o consenso. Para o Letramento Crítico, a heterogeneidade, a diferença e o dissenso é inerente das relações humanas e o processo educacional não visa promover conceitos hegemônicos e universais.

¹¹Apresentarei uma seção especial sobre o envolvimento do pesquisador externo na pesquisa conduzida pelos princípios da Prática Exploratória na seção 2.6 **PAPEL DO PESQUISADOR EXTERNO**, página 35.

¹²No original “*“We research our practice (to be compared with academic researcher’s “I research your teaching,” and with the Action Researcher’s “I research my teaching”)*” (ALLWRIGHT, 2005, p.357) (tradução minha).

2.4.5. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo

A democratização do saber – nos leva a operar em um plano onde ninguém serve de objeto de pesquisa para o outro, mas onde “somos todos – professores, alunos, colegas – companheiros e co-participantes dessa busca pelo entendimento” (Purcell et aliae, 2003, p. 02). Essa relação não implica, entretanto, uma neutralidade nas relações entre os participantes. Como aponta Albuquerque (1995), há sempre uma assimetria nas relações de poder que institui a autoridade e a obediência/resistência. A inovação na proposta da Prática Exploratória é que as pessoas envolvidas na pesquisa tenham consciência de seus papéis, tenham autonomia tanto quanto possível e possam ser agentes ao invés de objetos observáveis. Aspecto que difere a Prática Exploratória da Etnografia.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 86 apud MILLER, 2011, p. 323), “ao desejar que professores e alunos trabalhem para entender suas questões sobre o que acontece em sala de aula” deseja-se abrir espaços para que se ouçam as vozes dos que estão à margem.

Allwright (2007) sugere que a Prática Exploratória deva ser um trabalho reflexivo, no qual professores, estudantes, coordenadores e pesquisadores se integrem na busca por entendimento de suas práticas pedagógicas cotidianas. Assim, a Prática Exploratória requer

o uso deliberado da investigação de atividades corriqueiras de ensino e aprendizagem de línguas, como meio de coletar registros sobre o que acontece em sala de aula, inicialmente, fazendo ao mesmo tempo, uma contribuição direta à aprendizagem (ALLWRIGHT, 2007, p. 02).

Os participantes, por meio de atividades pedagógico-investigativas cotidianas, trabalham juntos para buscar entendimento de qualquer assunto que os instigue. E, segundo Allwright (1997), é fundamental haver colegialidade entre eles, vez que ao desenvolver a pesquisa os participantes precisam de outras pessoas para conversar, dividir e obter ideias, assim seus entendimentos podem ser refinados por meio da discussão.

O desenvolvimento mútuo deriva, portanto, do envolvimento dos participantes que atuam num processo em que os questionamentos são relevantes para todos, onde o trabalho individual dentro do grupo gera oportunidades de crescimento para todos os demais participantes, além de benefício pessoal e prático.

2.4.6. Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto

A Prática Exploratória foi desenvolvida com o objetivo de oferecer maior satisfação no trabalho, portanto a continuidade do trabalho exploratório é importante. Em sua perspectiva seminal, essa abordagem não foi desenvolvida para um projeto particular de pesquisa, mas para integrá-la ao trabalho permanentemente. Para Allwright (1997), o trabalho exploratório deve ser sustentável, e para tanto, requer integrar o trabalho para o entendimento às práticas profissionais cotidianas. Como argumenta Chaves (2011, p. 07), “quem trabalha “para entender” não acredita que a vida é feita de problemas a serem resolvidos separadamente, mas entende que o mundo é composto de interessantes e contínuos questionamentos”.

Obter sucesso na pesquisa exploratória é diferente de ter sucesso na pesquisa acadêmica. Para a pesquisa acadêmica “tradicional”, o sucesso depende da aplicação e condução precisa dos conceitos teóricos do projeto de pesquisa que produzirá mais ou menos resultados indubitáveis, os quais deverão ser sistematicamente relatados para o desenvolvimento da teoria e que poderão, em última instância, serem aplicados à prática. Por outro lado, o sucesso da Prática Exploratória depende mais da integração e da continuidade da perspectiva de pesquisa na prática pedagógica, o que, segundo Allwright (1997), leva a entendimentos locais, que podem ser incorporados na prática, e que devem contribuir para entendimentos mais globais e, assim, para o desenvolvimento de teoria¹³.

¹³No original “I would argue [...] that success in ‘practitioner’ research depends more on the integration into the **continuous** pedagogic enterprise of a **research perspective** which is used

2.5. INTEGRAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE OS PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A relação entre os princípios da Prática Exploratória é mediada pela ‘integração’. Integrar/envolver todos no trabalho para o entendimento é o princípio dos princípios. Desse modo, integrar os trabalhos investigativos na prática de sala de aula é uma necessidade. Allwright (2003) apresenta um exemplo que relata a relevância de envolver todos no trabalho. Se um pesquisador deseja melhorar o entendimento de algum aspecto relacionado a qualidade de vida em sala de aula, ele

deve (especialmente se ele foi academicamente instruído) pensar primeiramente em encontrar um questionário pré-construído para sua investigação. Dentro de um contexto puramente acadêmico isso pode funcionar perfeitamente bem (até mesmo num nível de doutorado), **mas se o pesquisador é um praticante exploratório que também deseja respeitar os outros princípios**, então ele deve ter dificuldade em conciliar o uso de um questionário pré-construído com os princípios que têm como objetivo envolver todos participantes propiciando desenvolvimento mútuo¹⁴ (por exemplo, princípios 3, 4 e 5) (grifo meu) (ALLWRIGHT, 2003, s/p).

Isso não quer dizer que necessariamente seria impossível usar um questionário pré-construído e conciliá-lo a todos os princípios da Prática Exploratória, mas a conciliação será muito mais fácil se o trabalho investigativo for totalmente integrado no trabalho pedagógico, com o uso de atividades pedagógico-investigativas. Por exemplo, estudantes podem aprender muito e se desenvolverem individualmente e como grupo por meio do planejamento e da administração de um questionário relevante para turma.

to lead to local **understandings**, that can be incorporated into **practice**, and they may contribute to more global understandings, and thus to the development of **theory**” (ALLWRIGHT, 1997, p. 3) (tradução minha).

¹⁴No original, “may (especially if they have been academically trained) think first about finding a published questionnaire for their investigation. Within a purely academic context this may work perfectly well (even earn a doctoral degree), **but if the researcher is a practitioner who also wishes to respect the other principles**, then he or she may have real difficulty reconciling the use of a published questionnaire with the principles of involving everybody, in a way that brings them closer together, and for mutual development” (ALLWRIGHT, 2003, s/p) (Tradução minha).

2.6. O PAPEL DO PESQUISADOR EXTERNO

De acordo com os princípios de Allwright (2000), a Prática Exploratória é um meio sustentável de conduzir pesquisa em sala de aula de línguas pelo próprio professor da disciplina, entretanto a participação de um pesquisador externo pode ser relevante para investigação.

Ao integrar o trabalho para o entendimento às práticas cotidianas e fazê-lo uma atividade indefinidamente sustentável (Miller 2010, p.113), professores envolvidos e pesquisador podem iniciar a construção de uma cultura de pesquisa que não seria vista como uma atividade para dar conta de uma tarefa acadêmica. Para tanto, o pesquisador deve ter uma agenda em consonância com a do professor, “de sorte que este não se torne um mero sujeito a ser pesquisado, tendo função de construtor/investigador em todo processo” (MORAES BEZERRA, p. 62, 2003).

Sob esse olhar, a atividade investigativa não pretende funcionar como uma tarefa à parte das atividades regulares do professor. Como o objetivo da Prática Exploratória é integrar pesquisa ao cotidiano educacional, quando há a participação de pesquisador externo, este precisa seguir os compromissos diários do grupo de praticantes exploratórios na busca pelo entendimento. Assim, as atividades pedagógico-investigativas e o preparo das mesmas acontecerão em conformidade com agenda do grupo.

Tendo em vista que professores e estudantes trazem para a sala de aula suas visões de mundo, suas expectativas, suas histórias e problemas, o processo de ensino e aprendizagem não está livre de conflitos, assim, segundo Moraes Bezerra, por meio do

discurso é possível (re)construir identidades, visões de mundo, posicionamento em relação ao outro, e a Prática Exploratória pode ser a ferramenta utilizada pelo (professor)-consultor e pelos professores participantes para facilitar um processo reflexivo em que ele e os colegas releiam suas posições quanto aos alunos e quanto a si mesmos, que percebam sua prática pedagógica com outro olhar (MORAES BEZERRA, p. 64, 2003).

Os procedimentos da Prática Exploratória seguidos pelo professor e demais praticantes vão contribuir para definir o entendimento do microcosmo da sala de aula e, nesse sentido, compreender a natureza da qualidade de vida deste ambiente.

2.7. PROCEDIMENTOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Nesta última seção, apresentarei os procedimentos-base para a condução de pesquisa em sala de aula seguindo os princípios da Prática Exploratória.

O desenvolvimento da Prática Exploratória envolve ensino e aprendizagem de língua(gem) por meio de procedimentos que buscam integrar a pesquisa com a prática pedagógica. Para tanto, Allwright (2005) apresenta oito procedimentos que podem funcionar como guias para a prática da PE. Os procedimentos diferem de uma metodologia com procedimentos rigorosos; primeiro porque é possível seguir a todos os procedimentos, como também seguir apenas parte deles e ainda porque é possível desenvolver outros procedimentos de acordo com o contexto. Segundo, o desenvolvimento dos procedimentos ou de parte deles não gera resultados indubitáveis como prevêem os métodos com sequência fixa e rigorosa de técnicas e procedimentos.

- a) *Identificar uma área de puzzle* ou questionamento é o ponto inicial.

O termo “puzzle” ou questionamento pode ser comparado a um quebra-cabeça. A solução do mesmo está no seu entendimento e no ‘encaixe das peças’. O questionamento, por exemplo, pode ser uma dúvida, uma situação positiva ou negativa que ocorra em sala de aula.

- b) *aperfeiçoar seu modo de pensar a área do questionamento* – esse é um passo fundamental; “ele gira em torno do desenvolvimento da habilidade de ‘explorar’ mentalmente uma questão, sem, contudo,

aceitar o primeiro entendimento sobre ela¹⁵ (ALLWRIGHT, 2005, p. 365) (tradução minha). A reflexão, a partir de diversos ângulos, pode ser feita individualmente ou em grupo.

- c) *selecionar e se concentrar em um tópico particular* – essa escolha pode recair sobre algum aspecto, questão ou necessidade imediata, mas precisa ter o foco no tópico central que originou a questão global.
- d) *encontrar procedimentos de sala de aula adequados para explorar o tópico particular* – esses procedimentos devem ser práticas pedagógicas conhecidas e confiáveis que possam tanto explorar a investigação como ter propósitos pedagógicos.
- e) *adaptar os procedimentos ao questionamento que você deseja explorar* – adaptar atividade pedagógica para coletar informações que ajudarão investigar o questionamento. Por exemplo, substituir a discussão de tópicos mais tradicionais como “sustentabilidade” ou “férias” pelo questionamento escolhido.
- f) *usar procedimentos de pesquisa-pedagógicos em sala de aula* – professores precisam desenvolver habilidades de monitoramento para usar atividades com potencial pedagógico e simultaneamente com propósito de coletar dados para pesquisa.
- g) *interpretar os resultados* – os resultados podem ser de valor prático para o professor e também para os estudantes. Ninguém sabe de antemão para onde uma análise o levará, no entanto, Allwright (2005) elenca três apontamentos que podem ser esperados: *Tempo de comprometimento* – o tempo de preparo de aula aumentará. Por exemplo, incluir atividades de pesquisa nas aulas demanda tempo.
Fardo para adquirir novas habilidades – professor precisa aprender novas habilidades requeridas para fazer pesquisa, o que toma tempo e esforço intelectual.

¹⁵No original “it revolves around developing the ability to mentally “explore” an issue, and not to accept a first interpretations of it”

Ameaça a autoestima– fazer uma pesquisa na própria sala de aula significa que o professor corre o risco de descobrir coisas que ele não teria que enfrentar.

h) decidir e planejar de acordo com os resultados – há quatro diferentes possibilidades de trabalho que dão sequência a uma investigação exploratória

- A mais óbvia, um novo questionamento emerge do antigo. Do *puzzle* antigo, que foi refinado no processo de investigação, surge outro *puzzle* sem necessariamente mudar totalmente a direção;
- Um questionamento inteiramente novo emerge. O antigo *puzzle* é abandonado, pois se acredita ter aprendido o suficiente com ele, justificando-se a mudança de direção;
- Mudanças pedagógicas ocorrem em sala de aula, caso se mostrem necessárias com o aprendizado adquirido. Aspecto semelhante à Pesquisa Ação, compreendida como uma metodologia de pesquisa em sala de aula de ensino e aprendizagem em línguas com foco na mudança.
- Recrutamento de mais pessoas a participarem da investigação. Professor ou professores praticantes da Prática Exploratória aprendem suficientemente que desejam trazer mais pessoas para a prática, tendo em vista o benefício de ter mais interpretações e contribuições convincentes para construção geral da teoria.

Para Allwright (2001, p. 120), a Prática Exploratória tem o foco na “ação para entender” e não quer encorajar os professores a “tentarem *resolver* problemas antes de haverem feito o máximo para *compreendê-los*” (grifos do original).

3. LETRAMENTO CRÍTICO

3.1. INTRODUÇÃO

A verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável (Foucault, 1979, p. 19).

O objetivo deste capítulo é esboçar a fundamentação teórica do Letramento Crítico a partir da filosofia pós-estruturalista apresentada por Michel Foucault (1984) e das leituras dos estudiosos do Letramento Crítico. Nesse momento, serão abordados somente os estudos intitulados Letramento Crítico como em Jordão (2006, 2007 e 2010) e Menezes de Souza (2011 e 2013). Existem diversos entendimentos do que seja “Letramento Crítico”, alguns com uma perspectiva voltada para a Pedagogia Crítica (como em SHOR, 1999). Outros, como os autores acima citados (Jordão e Menezes de Souza) se inserem em uma perspectiva pós-moderna de Letramento Crítico. Tais diferenças, no entanto, não serão discutidas neste trabalho.

Assim, pretendo delimitar o que entendo por Letramento Crítico (doravante LC), discutindo e refletindo sobre os princípios do LC com embasamento nas filosofias pós-estruturalistas, além de perceber o Letramento Crítico como componente da Linguística Aplicada e sua relação com a Prática Exploratória. Para tanto apontarei em que aspectos as duas perspectivas, LC e PE, se aproximam.

3.2. REFLEXÕES INICIAIS: RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Para expor as noções fundamentais que embasam o Letramento crítico, apresentarei, inicialmente, algumas reflexões sobre o contexto contemporâneo

e os aspectos primordiais dessa época que influenciam diretamente os princípios educacionais segundo as filosofias pós-estruturalistas.

O contexto contemporâneo é caracterizado pelo encontro de pessoas provindas de comunidades com características bastante distintas, vez que mesmo a milhares de quilômetros de distância, há muitas facilidades para as pessoas manterem contato entre si. Instrumentos como o aparelho celular, o computador pessoal e suas diversas versões conectadas à internet são usados em distintos lugares e momentos para manter e estabelecer comunicação com o mundo. Não há limite de distância que a internet não possa vencer em segundos. Entretanto, é evidente que não são todas as pessoas que têm contato com esses instrumentos ou possuem experiência com o uso desses aparelhos. Contudo, o século XXI se distingue, especialmente, pelo uso dessas novas tecnologias, as quais proporcionaram, a nível mundial, renovação e instantaneidade nos meios de comunicação. Além das mídias e modernas tecnologias, segundo Carvalho da Silva et al (2010, p. 16),

as relações econômicas, geopolíticas e sociais mundiais, [...] e os meios de transporte permitem um fluxo de informação rápido. As pessoas e os bens são causa de características da globalização num processo que conduz a um mundo interdependente.

A popularização da internet suscitou mudanças que (re)configuram a ordem social. As relações virtuais surgiram, uma parcela das relações pessoais migrou para relações virtuais, surgiu o hipertexto, o compartilhamento de informação se difundiu em larga escala e com maior velocidade, a imagem fixa, a imagem em movimento e os textos sincréticos¹⁶ conquistaram a rede. Para Menezes de Souza, (2011a, p. 284), “são novas formas de construção de comunicação, de novos textos. Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar e registrar conhecimentos e saberes”.

¹⁶O texto sincrético, segundo Floch (1986), resulta de uma estratégia enunciativa sincrética única em que o sujeito do discurso recorre a diferentes modalidades de linguagem - verbal, gestual, visual - para formar um texto. Na mesma direção Bevidas (2006, p.5) argumenta que no texto sincrético há um ato enunciativo único, vez que “se houvesse um ato enunciativo para cada linguagem, o resultado seria colocar uma ao lado da outra, sem que houvesse uma superposição” de linguagens e, por conseguinte, sem que dessa enunciação resultasse um enunciado único.

Tendo em vista essa configuração, a escola não é a única instituição a propiciar a construção de saberes, ela, agora, enfrenta divergências ao disputar espaço e legitimação frente às informações instantâneas disponíveis na rede mundial de computadores. Segundo Menezes de Souza (2011a, p. 284), “hoje em dia o conhecimento é formulado de uma maneira muito mais rápida e dinâmica, mas que gera riscos, riscos sociais importantes, problemas de sala de aula como plágio, alunos copiando trabalhos da Internet”. Nós, professores, temos que observar, por exemplo, que diante da rede mundial de computadores, o usuário é exposto instantaneamente a diferentes modalidades de linguagem, as quais incluem desde a tradicional linguagem verbal escrita até modalidades sincréticas que imbricam, num mesmo gênero, diferentes linguagens.

Desse modo, a internet se constitui num meio muito mais atraente de aprendizado do que o trabalho de ensino escolar quando este se baliza pelo uso de textos puramente verbais. Ainda mais, porque há pessoas que ficam deslumbradas quando descobrem essa tecnologia. Assim, nós professores, atores da educação escolar, precisamos nos adequar às novas demandas, observando as contingências locais e globais, ajustando as perspectivas de ensino. Além do conhecimento disperso na rede, a escola também precisa lidar com as diversas contingências de seu alunado, vez que comunidades distintas apresentam peculiaridades bastantes diferentes umas das outras.

Tendo em vista essas características da atualidade, o Letramento Crítico, enquanto uma abordagem educacional, tem seu norte “numa concepção de mundo como um espaço de complexidade, no qual múltiplas perspectivas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis” (JORDÃO, 2007b, p.25). A perspectiva de letramento aqui adotada não trabalha com generalizações sobre visões de mundo, mas percebe que a leitura vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnada de sua subjetividade, e, por isso, diversas visões e variadas leituras são tomadas como legítimas.

O Letramento Crítico é uma abordagem educacional caracterizada por uma postura questionadora crítica frente às práticas discursivas, comprometida com a expansão das perspectivas dos estudantes (Cf. Duboc, 2011; Monte Mór, 2007, 2009) ou com “um processo de ampliação da percepção do leitor

como construtor de significados” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 90). Tal perspectiva “desafia o *status quo* educacional refraseando e ressignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22).

3.3. O LETRAMENTO É CRÍTICO: MAS QUE CRÍTICO É ESSE?

Dentre as perspectivas de ensino existem vários entendimentos sobre o que significa desenvolver um trabalho para formação de sujeitos críticos. Segundo Pennycook (2008), crítico pode ser entendido: i) no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; ii) no sentido de ser relevante socialmente; iii) seguindo a tradição marxista de pesquisa e, iv) como uma prática pós-moderna problematizadora¹⁷. A formação de sujeitos críticos, desse modo, pode ser compreendida de diferentes maneiras, vez que esse trabalho tem sentidos bastante distintos de acordo com uma ou outra perspectiva de ensino.

Alguns desses modos diferentes de trabalho crítico podem ser identificados, por exemplo, em domínios da Pedagogia Crítica e do Letramento Crítico. Segundo Pennycook (2008) é preciso distinguir, cuidadosamente, os significados para aquilo que significa ser crítico ou fazer um trabalho crítico, vez que essa noção mantém-se controversa.

Primeiramente, uma das acepções mais comuns do termo "crítico", entre as perspectivas de ensino, refere-se ao desenvolvimento, que Pennycook (2003) chama, de um i) *pensamento crítico*, conhecido como um meio de fazer análise mais rigorosa frente “à solução de problemas ou à compreensão textual”; e, por vezes, identificado como um artifício para desenvolver uma “distância mais crítica” (PENNYCOOK, 2003, p.25). Esta perspectiva se alinha com o liberalismo, em relação a questões de ordem política. Segundo Pennycook (2003), o desenvolvimento do pensamento crítico tem como base

¹⁷ Explicarei mais detalhadamente, adiante e em tópicos destacados, cada um desses sentidos para o termo crítico.

teórica os conhecimentos humanista-cognitivistas e procura desenvolver nos sujeitos suas habilidades de investigação e o distanciamento crítico, como já citado. Essa perspectiva de crítico reconhece a importância social de questões políticas, como homofobia, sexismo e desigualdade, no entanto, não as considera de interesse educacional. Para o pensamento crítico, tais questões sociais não seriam tratadas na escola. Pennycook (2008, p. 69), considera “difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também [...] hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste em não tomar posição em relação ao mérito de tais casos”.

O distanciamento crítico compreende habilidades de pensamento e formas de questionamento que podem ser ensinadas aos alunos com a finalidade de exercitar e aplicar avaliações objetivas do conhecimento. Na mesma direção, para o desenvolvimento do pensamento crítico, o aluno precisa aprender “maneiras de avaliar os usos dos textos e as implicações de se tomar uma posição de leitura em detrimento da outra” (PENNYCOOK, 2003, p.25). Assim, ao avaliar, com distanciamento, a credibilidade, o propósito e a parcialidade dos textos, o aprendizado se constitui num processo imparcial e neutro de captação de objetos externos, de maneira não deformada pela subjetividade cognoscente e, então, permite ao estudante desenvolver seu pensamento crítico.

Segundo, outra forma de entender o termo crítico está relacionada, segundo Pennycook (2003), à *ii) Relevância social*, cujo trabalho visa entender as estruturas sociais e o modo como os discursos se constituem em véu da ideologia. Esta perspectiva se alinha com o pensamento liberal-pluralista. Esse sentido de crítico tem o objetivo de estabelecer conexões, nas atividades de leitura, do “micro nível da linguagem em contexto e das macro relações de investigação social” (PENNYCOOK, 2003, p.27). Há uma preocupação com o contexto social, mas “a conceituação de contexto é frequentemente limitada a uma visão das relações sociais de caráter muito abrangente e sem teorização adequada” (Idem, p. 26).

Em relação aos aspectos educacionais, não é suficiente, meramente, mapear a linguagem a partir de uma visão estática da sociedade fazendo correlações entre a linguagem e a sociedade, mas preocupar-se com uma crítica das maneiras pelas quais o discurso perpetua relações sociais

desiguais; levantar questionamentos relacionados ao poder, acesso, resistência, disparidade etc.; buscar entender a origem e a estruturação das relações sociais e usar análises como recurso para transformação social (PENNYCOOK, 2003).

Terceiro, Pennycook entende crítico também como iii) *Modernismo emancipatório* – Essa perspectiva se alinha com o pensamento neomarxista. Para Pennycook (2003, p. 28), uma visão ampla dos domínios do trabalho crítico seguindo a tradição marxista “tem de se engajar com questões de desigualdade, injustiça, acertos e erros” e, portanto, nos leva a concluir que ser crítico, nesse sentido, significa “tomar as desigualdades e as transformações sociais como centrais para o trabalho”. O modernismo emancipatório, domínio da Pedagogia Crítica, busca desenvolver uma crítica da ideologia frente às “formações sociais e políticas”.

No entanto, a Pedagogia Crítica é limitada, pois oferece apenas uma versão de “uma verdade” e, desse modo, tem uma postura convicta da sua própria integridade e uma “crença de que uma crítica adequada da desigualdade política e social pode levar a uma realidade alternativa” (PENNYCOOK, 2003, p. 28). Para essa postura convicta, Fernandes (1994, p. 76) sentencia “não há nada mais equivocado do que a certeza”.

Por último, é possível entender o termo “crítico” como iv) *Prática problematizadora* – Esta perspectiva se alinha com o feminismo, com o pós-colonialismo e com a teoria das identidades sexuais. Nessa perspectiva, uma noção primordial para o trabalho crítico “consiste em sempre lançar um olhar cético sobre as suposições, ideias que se tornaram “naturalizadas”, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 2003, p.29). Essa abordagem do que é ser crítico não procura a estabilidade de uma verdade alternativa, mas o questionamento constante de todas as categorias do conhecimento.

A postura problematizadora requer desenvolver tanto uma postura ética-política crítica como uma posição epistemológica crítica, vez que é preciso instaurar questões que problematizem os limites do seu próprio saber (PENNYCOOK, 2003). Trata-se de uma atitude questionadora dos próprios entendimentos. Para Foucault, essa é uma atividade filosófica edificada sobre o “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento (FOUCAULT, 1984, p.15).

Essa forma de entender o termo crítico compreende os domínios da educação segundo o Letramento Crítico, os quais têm como objetivo analisar os discursos por meio de uma teoria pós (moderna, estrutural, colonial, ocidental). A exemplo do Letramento crítico, toda prática problematizante enjeita como definidos e acabados os elementos da realidade e como resolvidos os conhecimentos e a explicação “oficial” de como vieram a ser o que são (Pennycook, 2003). Segundo Deleuze (1991, p. 72), “a verdade é inseparável do processo que a estabelece”.

A teoria de Letramento Crítico funciona, segundo as OCEM (2006, p.113), como base educacional e epistemológica que pode contribuir para ampliar a capacidade crítica, a visão de mundo dos estudantes e a compreensão da cidadania. O Letramento Crítico leva à compreensão e conscientização da relevância da capacidade crítica que

se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse do interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (OCEM, 2006, p. 97-98).

Partindo de uma concepção discursiva de linguagem embasada na filosofia de Michel Foucault e em estudos pós-estruturalistas, o Letramento Crítico incorpora as relações entre língua, história e relações de poder como ponto de partida nos estudos da construção e atribuição de sentidos aos textos. Como aponta Jordão, “... essa visão (...) se faz possível numa perspectiva pós-estruturalista que enfatiza as qualidades discursivas do conhecimento, os aspectos narrativos da cultura, a estrutura capilar do poder” (JORDÃO, 2010, p. 439).

Desta forma, o modo como interpretamos o mundo é histórico e culturalmente específico, o que demanda perceber as leituras sempre como localizadas e “orientada pelo *contexto interpretativo* em que nos encontramos” (GILL, 2002, p. 248). Para não tomar os sentidos como únicos, o Letramento

Crítico trabalha com uma postura questionadora e um espírito de ceticismo crítico, o que, segundo Foucault,

consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; **fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si**. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2006, p. 180) (grifo meu).

O conceito de Letramento crítico originou-se a partir de contribuições da teoria crítica da educação e influência da pedagogia de Paulo Freire (Muspratt et al, 1997, apud Duboc; Ferraz, 2011). No entanto, o Letramento Crítico, “atualmente discutido difere da pedagogia freireana na medida em que se pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório”. (Pennycook, 2001, apud Duboc; Ferraz, 2011, p. 22).

3.4. LÍNGUA E TEXTO

Tendo em vista a linguagem como discurso que nos lega Foucault, acredito que a concepção de língua não se desvincula de um sujeito e das condições de produção/distribuição/apropriação. Segundo Jordão e Fogaça (2007, p.87) a língua não está “limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa”, a língua existe necessariamente em uso, na sua materialização, em (dis)curso (Cf. Foucault, 2008b, p. 8). Para o filósofo língua é um jogo que põe em jogo os signos (Foucault, 2008b p. 49), ela possui estrutura, mas em nenhuma situação discursiva podem-se prever as formas e os sentidos que a língua tornará possível construir.

Em relação ao estruturalismo, à linguística estrutural, Foucault diz (2008a, p. 30) “[...] uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis: é um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito” de performances. Entretanto, o seu interesse e seu estudo não estão relacionados

a essas concepções, mas ao discurso enquanto um “conjunto, sempre finito e efetivamente limitado, das sequências linguísticas que foram formuladas; [...] Essas sequências “podem muito bem se inumeráveis, podem muito bem, pela sua massa, ultrapassar toda a capacidade de registro, de memória ou de leitura; constituem, apesar de tudo, um conjunto finito” (FOUCAULT, 2008a, p.30).

A língua entendida como discurso constitui as verdades sobre o mundo; ela não é neutra; nem objetiva. Ela não é um “jogo de significações prévias” (FOUCAULT, 2008b, p.43), logo, o entendimento do que se produz em situações discursivas depende do modo como cada sujeito interpreta e da negociação dos sentidos entre os sujeitos, o que é culturalmente localizado, (Cf. JORDÃO, 2001, 2006).

Seguindo essa linha, acredito que os sentidos são construídos na própria situação discursiva, seja em sala de aula ou fora dela. Alinho-me a Foucault (2008b) sobre a significação de um texto. Para ele, o texto não pré-existe ao ato da leitura, ele só ganha existência quando é percebido pelos sentidos. Assim, os sentidos só podem existir a partir de uma situação discursiva, vez que se o texto não é lido ele não é percebido, conhecido, logo não existe. Nesse horizonte, o conhecimento não é uma entidade pronta que se encontra codificada em um texto e que pode ser adquirida pela prática do pensamento lógico ou do racionalismo, cujas doutrinas explicam a realidade.

Na perspectiva do Letramento Crítico, texto é entendido como “qualquer ‘construção’ de significado para a qual podemos atribuir elementos coesivos, segundo um determinado grupo social”, seja ele verbal, não-verbal ou sincrético (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 88, 89). Um bom exemplo de modalidade sincrética é o videoclipe, o qual permite, a um sujeito do discurso, superpor linguagem verbal - oral e/ou escrita - (como diálogo e legendas, respectivamente) e linguagem visual - imagens estáticas ou em movimento (fotografia e animação, nessa ordem). Esses meios e textos podem desempenhar um papel muito importante no modo como os estudantes percebem a aula.

Ocorre, assim, a valorização de outras modalidades textuais que não a modalidade mais clássica, a verbal escrita. Nessa perspectiva, Jordão (2007a, p. 25) argumenta que a “linguagem verbal, especialmente a escrita, já não é

mais o único nem o principal meio disponível para construirmos sentidos válidos: podemos lançar mão de múltiplos recursos, que incluem a linguagem escrita, mas não se limitam a ela”.Ao considerar, também, como texto outras modalidades de linguagem que não a verbal, como a linguagem imagética, amplia-se a noção de escrita à de produção do enunciado textual.

3.5. CONFLITOS

Sob o ponto de vista da natureza constitutiva da língua, a realidade é construída, “e quem a constrói nunca o faz sozinho, mas sim coletivamente nas relações sociais” (JORDÃO, 2006, p.4). Dessa perspectiva, as práticas discursivas são naturalmente conflituosas.

Para Fogaça (2010, p.53), os “conflitos podem ser originados do confronto de ideias, conceitos e visões de mundo” e podem ser manifestados por meio do discurso. Em prática de sala de aula, por exemplo, o conflito pode emergir de uma situação discursiva que visa negociar os sentidos para um acontecimento discursivo dado, seja ele um texto da disciplina, uma conversa entre colegas ou um problema de sala de aula.

Entendo que os sujeitos que compõem o grupo escolar provêm de contextos social, histórico e econômico distintos, cada um apresenta certa singularidade, e, desse ponto de vista, é razoável considerar a existência de diferentes ideias, conceitos e visões entre eles. Nessa perspectiva, conflito é entendido como todo e

qualquer confronto de sentidos entre pessoas em um processo de interação social, ou entre as pessoas e os artefatos culturais que mediam nossa relação com o mundo (no processo de apropriação do uso de tais instrumentos e de sua resignificação) (FOGAÇA, 2010, p. 56).

Desse modo, vez que, segundo Jordão (2006, p.4) “não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra e independente da subjetividade que a forma”, os procedimentos interpretativos são também aspectos negociáveis, e, portanto, geradores de conflitos em práticas discursivas.

O conflito, de um lado, pode ser visto como improdutivo. O encontro entre pessoas de diferentes comunidades “pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato” (SANTOS, 2005, p. 156 apud JORDÃO, 2007b, p. 32). Ele pode ser entendido como uma situação comunicativa produtora de divergências, oposição, questionamentos, argumentação.

Por outro lado, o conflito também pode ser entendido como uma situação comunicativa produtora de sentidos e conhecimentos. De acordo com Jordão (2007b, p. 32),

o conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em **uma perspectiva única**; pode levar à aprendizagem transformadora [...], que modifique as lentes com as quais entendemos o mundo (grifo meu).

Assim, deste ponto de vista, o conflito é tido como uma situação produtiva e para o Letramento Crítico, o conflito é “parte importante do processo de aprendizagem e de desenvolvimento” (FOGAÇA, 2010, p.53), vez que pode promover o diálogo entre culturas distintas e a construção de sentidos.

3.6. VERDADES

Na perspectiva do Letramento Crítico, a verdade não funciona como um conhecimento pronto e acabado, e, portanto, não pode ser adquirida como única e verdadeira. Para Foucault (2006, p.233), “não há absolutamente instância suprema”, verdade não é “uma espécie de norma geral, uma série de proposições (Ibid, p.232), o que existe são condições que produzem efeitos de verdade. Por exemplo, os domínios científicos, os quais, segundo Foucault (2006, p. 233), apresentam certo “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”.

Tradicionalmente, o conhecimento em nossa sociedade se encontra num paradigma dicotômico: de um lado, há os discursos relacionados a certo campo

de conhecimento; eles são apresentados como certos e divulgados como verdades. De outro lado, há os discursos não legitimados por parte de um conhecimento científico, cuja valoração é inferior perante a sociedade; esses discursos estão em posição marginal e, em muitos casos, só são tomados como importantes se comprovados por uma ciência.

Devido ao prestígio dado ao conhecimento legitimado, há, segundo Foucault (2008b, p. 17), uma “vontade de verdade” nos seres humanos e, historicamente, essa vontade de verdade é “reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2008b, p. 17). Por exemplo, a partir da grande divisão platônica, a sociedade ocidental valoriza o saber que, por meio de certa posição e certo olhar das ciências, pode ser verificável e útil e, a depender do nível técnico, é relevante vê-lo, observá-lo, testá-lo, mensurá-lo e classificá-lo (FOUCAULT, 2008b). Esse conhecimento útil é aquele que pode ter sua veracidade examinada; é o saber comprovado por uma ciência, o qual se opõe em níveis técnicos e de confiança ao saber do cotidiano das pessoas. Essa grande divisão dos saberes coloca o conhecimento científico rodeado de técnicas, metodologias, processos e testes. Isso é o que embasa a forma mais tradicional de fazer pesquisa, onde o conhecimento teórico geralmente é testado, medido e classificado para então ser divulgado como saber verdadeiro de uma determinada ciência. Fundamentados nessa formação discursiva da ciência tradicional, muitos estudiosos julgam os trabalhos e pesquisas desenvolvidos na área de Ciências Humanas, como por exemplo, uma pesquisa em Linguística Aplicada, como não científicos.

Toda essa crença na divisão do conhecimento útil está fundamentada na busca por uma verdade única que vem sendo mantida e individualizada por séculos a fio, desde os gregos do século VI, passando pela idade da razão nos séculos XVI a XVIII, chegando até o século dos dias chamados pós-modernos. Ora, a vontade de verdade é um tipo de exclusão, visto que separa o discurso verdadeiro do discurso considerado falso, errado (Cf. Foucault, 2008b, p. 13-17). Da mesma perspectiva, a cristalização de uma única perspectiva exclui qualquer outra forma de saber; o que é único é também pronto, completo, acabado. Assim, a perspectiva única de que trata Jordão (2007b) faz parte dos

sistemas de exclusão, controle e seleção da produção do discurso a que Foucault (2008b) tanto remete em “A ordem do discurso”(1971). Para o filósofo francês, dentre os procedimentos de exclusão, a vontade de verdade é o que fundamenta a exclusão da maior parte do discurso que não pode circular como os outros. Em nossa sociedade, ainda prevalece a busca pelo saber verdadeiro em detrimento das análises subjetivas. Há uma vontade de descobrir a realidade e o que realmente acontece na natureza.

A perspectiva única ou a verdade única é inerente ao sistema de ensino que nos rodeia. Por muitos anos, durante o período escolar, somos expostos a - perigos da - história única. Foucault acredita que como um sistema de exclusão dos discursos, a vontade de verdade se apoia sobre um suporte institucional, ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um “conjunto de práticas como a pedagogia, como sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades sábias de outrora, os laboratórios de hoje” (FOUCAULT, 2008b, p. 17).

A questão que ora se põe nesse trabalho é a busca por um trabalho educacional que prima pelas manifestações individuais do educando e pela negociação dos sentidos, porque instáveis, e não pela estabilização, divulgação e reprodução de uma verdade única.

3.7. CONHECIMENTOS

No processo de educação escolar, é comum, desde o início das instituições educacionais, o privilégio da divulgação do conhecimento científico em detrimento de qualquer sabedoria popular ou conhecimento prático das pessoas. Nesse horizonte, apenas uma perspectiva é tomada como verdadeira e válida; existe uma verdade absoluta e o conhecimento adequado é aquele legitimado por uma instituição, representada por sujeitos das ciências, reconhecida e validada pela sociedade(Cf. FOUCAULT, 2008a). No processo educacional, ao ensinar perspectivas únicas, considerar textos, conhecimentos e saberes como completos e acabados estamos transmitido, repetidamente, uma versão da história e ajudando a criar a história ou verdade única. Esses

discursos fazem “uma história tornar-se a única história” e a consequência da história única é que “ela rouba das pessoas sua dignidade”; ela cria “estereótipos, e o problema de estereótipos não é que eles sejam mentira”, mas que eles sejam apresentados como completos (ADICHIE, 2013, 13”24”-14”03”) (tradução minha).

No entanto, a história é composta de muitas histórias sobrepostas, e ao buscar produzir o conhecimento não se deve aceitar uma única história, sob o risco de formar opinião equivocada das coisas. Entender a existência de outras perspectivas, pensar, talvez, por meio delas, perceber os campos discursivos em que as diversas versões de uma história foram formuladas e negar a unicidade e completude do discurso são estratégias para ver o mundo a partir do que Achebe (2001, p. 73) chama de “um equilíbrio de histórias”.

Para Adichie (2013, 18”32”) “quando rejeitamos uma única história, quando nós percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (tradução minha). Assim, desconstruir por meio de questionamentos aquilo que se tornou uma única coisa em nossas mentes, perceber que “as verdade e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentados” (SOUZA, 2011, p. 6) são procedimentos enfatizados no Letramento Crítico que evidenciam a incompletude e a fragmentação de qualquer conhecimento, e se constituem em argumentos para uma educação de sujeitos reflexivos, críticos e éticos.

3.8. PODERES

É impossível falar do sistema de controle dos discursos sem mencionar o poder, o qual, segundo a perspectiva foucaultiana, tem características bastante específicas e influencia as práticas educacionais orientadas pelo Letramento Crítico. Primeiramente, o poder é múltiplo e produtivo, é, ao mesmo tempo, positivo e negativo, no sentido de que “é uma força transformadora que gera discursos outros [...] e uma força destruidora que cerceia o movimento” de

produção discursiva (JORDÃO, 2007b, p. 22). Para Foucault (2010, p. 8), o poder “não pesa só como uma força que diz não, mas e de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Revestido de um caráter, acima de tudo positivo, o poder cria condições favoráveis ao prazer, e não sendo, portanto, eminentemente negativo, é aceito pelos sujeitos sob os quais as forças de poder são exercidas. Poder é produtivo e negativo, como por exemplo, na relação entre pais e filhos, aqueles dão atenção, prestam cuidados, orientam (produtivo) e também proíbem, dizem “não”, impõem limites (negativo). É, na mesma relação, possibilidade de construção e de delimitação.

Para Foucault (2008b, p. 44), o sistema educacional é entendido como “apropriação social dos discursos” – uma das expressões do filósofo para procedimentos de controle dos discursos – e tem seu mecanismo de funcionamento gerido por essas mesmas forças igualmente produtoras e cerceadoras. Segundo ele, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos” (FOUCAULT, 2008b, p. 44). Assim, para Foucault (2008b), a educação, embora seja o instrumento graças ao qual todo indivíduo, na sociedade ocidental, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, a sua distribuição, no que aceita e no que evita, segue linhas delimitadas.

Outro aspecto importante na conceituação do poder sob a perspectiva foucaultiana é que ele não está localizado em um ponto específico, como no aparelho de Estado, mas espalhado em relações sociais e exercido sempre de forma assimétrica entre indivíduos, entre grupos (Cf. Foucault, 2010). Desse modo, a noção de poder é cara também para o Letramento Crítico. Segundo Machado (2010, p.XIII), poder não é “uma dominação global e centralizada [...] que se difunde nos [...] setores da vida social de modo homogêneo”. O poder é heterogêneo; se constitui de diferentes mecanismos e relações e produz variados efeitos; é exercido, de acordo com Foucault (2010, p.174), “a níveis diferentes na sociedade, em domínios e extensões variados”.

De acordo com Machado (2010, p. XIV), “os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social”. Trate-se, segundo Deleuze (1991, p.37), de “um conjunto das relações de força, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes”. Desse

horizonte, as relações sociais são sempre atravessadas por múltiplas e heterogêneas formas de relações de poder. Não há, por exemplo, situação discursiva em que não se exerçam relações assimétricas de poder. Desse ponto de vista, a linguagem ou o discurso, os quais são sinônimos, segundo Foucault (2000), é um dos lugares onde o poder se exerce e produz seus efeitos. Desse horizonte, para Foucault (2008b), em nossa sociedade, o discurso é não somente aquilo por meio do qual o desejo é manifestado, mas é ele próprio objeto de desejo, é aquilo por que se luta, é poder do qual se quer apoderar.

As interdições são próprias do processo discursivo - a interdição, a qual se refere ao fato de que qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa; a divisão entre razão e loucura, por exemplo, a palavra do louco que não é ouvida e aceita; e a vontade de verdade ou estar no “verdadeiro” do discurso - colocam em jogo o desejo e o poder (FOUCAULT, 2008b). Assim, em nossa sociedade, o conhecimento da verdade se constitui, tradicionalmente, num modo de entrar na ordem dos discursos e exercer o poder que ele proporciona. Nessa perspectiva, o poder não é entendido como um objeto que pode ser adquirido, mas como uma força que se manifesta em relações discursivas. Destaco, desta forma, que tais forças se exercem também em suas formas diversas no ambiente de sala de aula, influenciando os processos de ensino e aprendizagem.

Relacionadas ao ensino, de acordo com Foucault (2008a), existem algumas regularidades que o próprio discurso articula para que se possa falar dele mesmo. É comum recorrermos em nosso discurso às coisas já ditas, aos objetos discursivos existentes, às perspectivas teóricas correntes e às definições conhecidas. Ao contrário, é incomum desenvolvermos práticas discursivas sobre objetos, conceitos e perspectivas teóricas totalmente novas. Assim, além dos procedimentos externos de exclusão do discurso, supracitados, existem, de acordo com Foucault (2008b, p.35), regras internas de “uma “polícia” discursiva que”, de acordo com práticas discursivas, “devemos reativar em cada um de nossos discursos”. Tais regras são o que permite e, ao mesmo tempo, cerceia a produção discursiva e portam-se como efeitos de poder no processo de produção do conhecimento.

Para Foucault (2008a), isso quer dizer que há regularidades entre alguns elementos, apreendidos na descontinuidade da história, que podem ser percebidos num e noutro discurso. Essas regularidades referem-se a posições subjetivas, conceitos, objetos e teorias relativamente estáveis nas formações discursivas, as quais contribuem para por em evidência e distinguir discursos legitimados e não-legitimados.

3.9. DE UMA ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS AO LETRAMENTO CRÍTICO: DESCONSTRUINDO PERSPECTIVAS ÚNICAS

A leitura ou produção de sentidos, na perspectiva do Letramento crítico, pode tomar como princípio o projeto genealógico discutido por Michael Foucault. Em nossa sociedade, o conhecimento legitimado é o discurso científico, o qual é institucionalizado por organizações públicas e privadas. Esse conhecimento tem um suporte institucional, o qual divulga tal discurso como verdadeiro e considera falso outros discursos. Como anunciou Foucault (2008b, p.15) a verdade está no que o discurso diz, “no seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência”.

Para Jordão (2007a, p. 21),

a ciência e a academia produzem sentidos sempre locais e incompletos, porque *localizados* [...] em suma, pensar no mundo discursivo é pensar em valores atribuídos, contingentes, em efeitos de sentidos relativos, de acordo com a cena social (e, claro, cultural) em que são percebidos.

De acordo com Foucault (2010), a valorização do saber local é, de um lado, um modo de evidenciar a hegemonia do saber científico em nossa sociedade e, de outro, um modo de erigir as vozes dos sujeitos em seus contextos. É a perspectiva de saber unitário, de verdade única, que o trabalho no Letramento Crítico busca desconstruir. O projeto foucaultiano de valorização do saber local embasa o LC e vai ao encontro da Prática Exploratória, vez que esta defende a busca pelo entendimento local por meio do envolvimento coletivo.

Desse modo, sob a ótica do Letramento crítico, a educação em línguas se constitui num meio de insurgir contra os efeitos de poder desencadeados pela separação dos discursos falso e verdadeiro, discurso legitimado e não-legitimado. O trabalho no LC nega a verdade única divisora do processo discursivo e preza pelo que Foucault afirma sobre a ativação de

saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2010, p. 171).

Em sala de aula, as múltiplas perspectivas se completam e contribuem para o entendimento do contexto em que professor e estudantes estão inseridos, além de proporcionar oportunidades para sujeitos de construir conhecimento a partir do que vivem, observando: as diferentes perspectivas dos colegas; relacionando saberes e percebendo as singularidades e necessidades locais.

Segundo Foucault (2010, p. 169), o caráter essencial do conhecimento local é que ele não “tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema comum”, isto é, da padronização e generalização ampla.

Assim, a análise das discursividades (trabalho arqueológico) e a valorização da protagonização do ser humano (trabalho genealógico) se constituem, segundo Foucault, na tática, que a partir da discursividade local, combate os “efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico” por meio da ativação de “saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados” como um modo de “insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2010, p. 171).

A partir desse conhecimento, em sala de aula, pode-se evidenciar para o educando a centralidade da produção discursiva e mostrar, também, que o uso generalizado de um saber pode desencadear produção de sentidos variados e, portanto, não funciona de modo igual para todos.

3.10. LEITURAS

De acordo com a perspectiva foucaultiana, ao analisar um discurso, fazer uma leitura, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou dos sentidos ocultos das coisas – prática bastante comuns quando se fala em fazer o estudo do “discurso”” (FISCHER, 2001, p. 198). Para Gill (2002, p. 253), fazer leitura “implica questionar nossos próprios pressupostos e as maneiras como nós habitualmente damos sentido às coisas”.

Na concepção do Letramento Crítico, o sujeito deve se responsabilizar pelos discursos e sentidos que produz, evidenciando que a leitura não é um processo neutro e objetivo, mas um processo que coloca em evidência a subjetividade do sujeito. Desse modo, há um destaque, na leitura, para a protagonização do sujeito, por meio do desenvolvimento de reflexões sobre o próprio processo de leitura e os sentidos produzidos, questionando-se, por exemplo:

- Por que eu estou lendo isso dessa maneira?
- Que características do texto contribuem para produzir essa leitura?
- De que outro modo esse trecho poderia ser lido?

Desse modo, o exercício de leitura precisa ser situado num certo universo discursivo e as práticas que fizeram surgir certo enunciado em detrimento dos outros devem ser analisadas. Para Foucault (2008b, p. 53), o discurso não é um jogo de significações prévias, o mundo não nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar, ele não é cúmplice do nosso conhecimento. É sob essa posição que Foucault fala em suspendermos a soberania do significante (ibid. p. 51), ou seja, para ele, o sentido não é dado no discurso, mas construído. Foucault argumenta que não devemos

passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade (ibid. p.53).

A leitura funcionaria a partir de questionamentos do tipo: sob que posição sujeito e que formação discursiva o discurso é produzido e sob qual formação discursiva e posição sujeito eu produzo sentidos.

Assim, a produção de sentidos não está somente na constituição interna da palavra ou no texto como uma unidade, mas na relação com as regras históricas que determinaram e possibilitaram a emergência desse texto, e não de outros em seu lugar. Nessa perspectiva, Hoy (apud MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.03) “ênfatiza o fato de que tanto a escrita quanto a leitura são atos de produção de textos (enquanto unidades de significação)”.

O processo de construção de sentidos envolve “aprender a escutar não apenas o texto e as palavras” – e talvez mais crucialmente no mundo globalizado, de divergências e de conflitos de hoje – “aprender a escutar as próprias leituras[...]. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.03).

Desse horizonte, leitor e enunciador são produtores de textos, de discursos, de significados. Segundo Foucault (2008b), se o discurso existe, o que o legitima é a leitura. Um texto só tem existência se é visto, contemplado, analisado, interpretado, ao contrário, ele não faz sentido, não está presente na consciência, não tem razão ou discernimento. Desse modo, é o trabalho de análise dos sentidos que dá existência ao texto, trata-se sempre de uma criação.

Seguindo essa linha, acredito que os sentidos são construídos na própria situação discursiva, seja em sala de aula ou fora dela. Sob esse horizonte, um enunciado, um discurso ou uma palavra não têm um só sentido, único e verdadeiro. A produção de efeitos de sentidos não está apenas nas palavras ou nos textos, mas na sua relação com a exterioridade e a memória; nas condições histórica sem que eles são produzidos e lidos. A leitura tem caráter dinâmico e ativo e se opõe ao caráter estático e pronto, uma vez que os sentidos não preexistem à análise do discurso. De acordo com Foucault (2008a, p. 80), “se há unidade, ela não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados; reside, muito antes, no sistema que torna possível e rege sua formação”.

O processo de legitimação do discurso deriva, então, das possibilidades que um texto tem de significação num contexto local “sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 05). Essa perspectiva de leitura valoriza a junção do conhecimento com as memórias locais, como aponta Foucault em A ordem do discurso e na Microfísica do Poder.

3.11. IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO E DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA PARA SALA DE AULA

No contexto em que atuam, as instituições de ensino precisam desenvolver competências segundo as demandas dos sujeitos participantes da vida escolar, o que implica a constituição do contexto local e considerar também o contexto global. Sob esse olhar, métodos universalizantes de ensino e aprendizagem podem não ser adequados ao ensino para todos os contextos, como têm a pretensão de ser. Tendo isso em vista, as escolas podem ser maleáveis quanto aos métodos de ensino. Corrobora, neste sentido, Carvalho da Silva et al (2010, p. 29), os métodos de ensino têm de estar relacionados “com as realidades do mundo [...] realidade social local que rodeia o grupo e [...] realidade da sociedade global que influencia as realidades locais, bem como as interligações entre todas estas realidades”.

Nesse sentido, se valorizar o saber local é importante para combater os efeitos de poder de um discurso centralizador (Foucault, 2010), acredito que observar as contingências locais também faz parte do processo de planejamento da aula. Desse modo, o professor pode estar atento às necessidades locais, observando alunos dentro de sala de aula individualmente ou por meio de trabalhos coletivos, como os desenvolvidos sob a ótica da Prática Exploratória.

Além da valorização do conhecimento local, o ensino segundo o Letramento Crítico, está embasado também na noção multimodal de texto. Privilegia, desse modo, o uso de diferentes modalidades textuais no trabalho

de sala de aula, como por exemplo, textos imagéticos e textos sincréticos. Dessa forma, uma alternativa para o ensino, segundo o Letramento Crítico, é abordar textos que não se limitem ao verbal escrito e, assim, incluir diferentes modalidades textuais nos planejamentos de aula (Cf. JORDÃO, 2007a). No planejamento da aula, por exemplo, pode-se incluir um vídeo viral¹⁸, e, em sala de aula, atrelá-lo ao contexto por meio de discussão embasada em questionamentos. Na sala de aula após assistir ao vídeo, poderia, por exemplo, ser perguntado aos estudantes:

- Você já imaginou essa situação?
- Você conhece alguém que já passou por essa situação? Como a pessoa reagiu?
- Como você se sentiria se isso acontecesse com você? Por quê?
- Você acredita que, se isso acontecesse com seu pai ou mãe, eles reagiriam de que forma? Seria igual a sua reação? Explique

Ademais, sob a perspectiva do LC, o planejamento da aula não precisa ter metodologia fixa enquanto uma série de procedimentos de sala de aula que serve como prescrição e que não permite variação (Cf. KUMARAVADIVELU, 1994; BELL, 2003). O trabalho educacional envolve subjetividades, e, desse modo, a condução e desenvolvimento da aula é dependente dos acontecimentos em sala, o que, por sua vez, está relacionado ao saber local dos estudantes (FOUCAULT, 2008a). Assim, ao planejar as aulas o professor necessita manter em mente os objetivos educacionais, mas pode pressupor que uma sequência de atividade pode ser interrompida ou modificada, vez que acontecimentos em sala de aula podem provocar variações do plano no decorrer de seu desenvolvimento junto aos alunos.

¹⁸Vídeo viral “é um vídeo que se tornou popular por meio do seu compartilhamento pela internet, normalmente por sítio de compartilhamento, rede social e e-mail. O vídeo viral regularmente apresenta conteúdo humorístico e inclui esquetes cômicos” (tradução minha), mas para Pacheco (2013), vídeos virais podem ser também aqueles que trazem “uma ideia interessante, algo inovador, inusitado” Cf. <<http://www.viralviralvideos.com/>> e <<http://mashable.com/category/viral-video/>>.

Desse modo, acredito que, no Letramento Crítico, o ensino não deve funcionar como “a proclamação de uma verdade”, mas como apresentação por parte do professor “de um trabalho que tem suas hipóteses, seus métodos, deixando assim o campo livre à crítica e às objeções; o estudante é livre para revelar suas imperícias”, ele tem o direito de falar (FOUCAULT, 2006, p. 22). Além do mais, tendo em vista que o trabalho educacional envolve sempre subjetividades, é evidente que não há equivalência de forma objetiva entre conteúdo ensinado e conteúdo aprendido. Para Foucault (2006, p. 22), o processo de ensino não resulta em aprendizado “natural, evidente e absolutamente verdadeiro” da grade do professor. O trabalho educacional envolve o humano e o subjetivo, mesmo quando este se refere ao ‘ensino de exatas’.

Em sala de aula, por exemplo, Allwright (2006) defende que talvez seja melhor quando professor e alunos buscam o entendimento de suas práticas, por meio do conhecimento um do outro e da vida social compartilhada, do que simplesmente quando se busca atingir um conhecimento racional e objetivo. Nesse contexto defendido pela Prática Exploratória, o fator determinante da promoção da qualidade de vida, em sala de aula e, logo, fora dela também, é o processo de entendimento (ALLWRIGHT, 1996).

O trabalho de pesquisa e educacional sob a perspectiva do Letramento Crítico tem o objetivo de evidenciar outros pontos de vista sobre os conhecimentos de um discurso hegemônico. Em sala de aula, pode-se contextualizar por meio de narrativas locais o que, de certo modo, vai ao encontro de certo discurso científico, demonstrando que outras perspectivas, incluindo a dos estudantes, são válidas e enfatizando que a produção de conhecimento parte do saber local. Assim, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades, sob a perspectiva do Letramento crítico e da Prática Exploratória, visa dar voz aos estudantes e fazer emergir narrativas locais, antes mesmo de desenvolver leituras de textos legitimados pelas ciências (Cf. Foucault, 2008a, 2010).

O trabalho sob o viés pós-estruturalista do Letramento crítico e da Prática Exploratória tem como proposta política e ética tratar as pessoas pesquisadas como participantes, buscando interação durante todo o processo

e dando-lhes autonomia e liberdade para tomar decisões relativas ao desenvolvimento do trabalho.

3.12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção pós-estruturalista de Letramento Crítico, os sujeitos constroem sentidos sob os discursos de que tomam parte; o ensino não tem forma sistemática ou método centralizador, mas tem foco no trabalho coparticipativo de professor e alunos; o trabalho do professor não é padronizado e o conhecimento é construído por meio do trabalho coletivo realizado em sala de aula. Assim, o conhecimento científico é reificado por meio das atividades geradas em sala de aula e dependente do conhecimento local do professor e dos estudantes. O conhecimento, dessa forma, é construído localmente e difere de grupo para grupo; é dependente do processo interpretativo que se faz do acontecimento discursivo, vez que “em uma mesma situação, as pessoas reagem de modo muito diferente” (FOUCAULT, 2005, p. 23).

No horizonte do Letramento crítico, o saber se constitui num processo desenvolvido segundo as necessidades e, portanto, “ocorre situado em um contexto específico” (MENEZES DE SOUZA, 2013, s/p). Segundo Menezes de Souza (2013), o saber não é passivo, como algo desenvolvido por especialistas de fato, uma substância que está por aí e que pode ser descoberto. Para ele o saber é processo que ocorre em equipes, é agregado de ideias inter-relacionadas.

O estudante é visto como sujeito subjetivado e objetivado pelos discursos globais e locais; é um sujeito em transformação, vez que a formação de uma subjetividade nunca é completa. O professor não é a fonte última do saber e também está submetido aos mesmos processos de objetivação e subjetivação. Portanto, a pedagogia do Letramento crítico é uma perspectiva de ensino com foco no trabalho conjunto e, dessa forma, na protagonização do ser humano, professor e estudantes.

Nesse sentido, o Letramento crítico, a Linguística aplicada e também a Prática Exploratória são formas de insurgir contra os efeitos de poder que emergem do discurso científico generalizante e indicar a produção teórica não centralizada. Um dos aspectos que vem afirmando esse posicionamento, para Foucault (2010, p. 169), é a valorização “não mais do saber mas da vida, não mais do conhecimento mas do real, não o livro mas a *trip*”. Corrobora nesse sentido, o princípio mais importante para Prática Exploratória: melhorar a qualidade de vida em sala de aula por meio do trabalho para entendê-la.

4. O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão trazidos a bordo o objetivo e as perguntas de pesquisa; a metodologia de pesquisa, embasada em aspectos de parâmetro qualitativo; o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, uma escola estadual pública na cidade de Curitiba, Paraná; os sujeitos de pesquisa, estudantes e professor de L1 de uma sala de aula de 9ºano; os instrumentos geradores de dados, aulas, reuniões e questionário; os procedimentos de coleta de dados, gravações em áudio, áudio e vídeo, notas de campo e textos escritos dos participantes; as perguntas de pesquisa e os procedimentos de análise e perspectivas adotadas para o planejamento de aulas.

4.2. OBJETIVO

Refletir sobre as práticas do Letramento Crítico e sobre os princípios da Prática Exploratória como filosofia de ensino e como conjunto de princípios para estar em sala de aula e conduzir atividades pedagógico-investigativas de forma reflexiva.

4.3. PERGUNTAS DE PESQUISA

Seguindo o conjunto da proposta apresentada neste trabalho dissertativo, são elas: perceber o modo como as fundamentações teóricas de duas perspectivas educacionais, o Letramento Crítico e a Prática Exploratória, se relacionam; desenvolver aulas em sala de língua materna na escola pública fundamentadas nessas duas perspectivas; e apurar as reflexões teórico-

práticas de ambas as perspectivas a partir de fundamentações filosóficas pós-estruturalistas apresentadas por Michel Foucault (1926-1984). Apresento na sequência as perguntas de pesquisa que guiaram o olhar sobre os dados provenientes da pesquisa de campo.

- Como se deu o processo de desenvolvimento de atividades pedagógico-investigativas orientadas pelas perspectivas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória?
- Como se deu a participação dos alunos da disciplina na realização das atividades desenvolvidas sob a perspectiva do LC e da PE e na busca do entendimento de questões problematizadas em sala de aula?

4.4. O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO-EXPLORATÓRIO

4.4.1. A pesquisa em Colégios Públicos Estaduais: uma quimera?

O processo de pesquisa em sala de aula foi demorado e desgastante, quase nunca como almejado. A primeira tentativa falhou. Ela se iniciou por meio de conversas entre um amigo e eu durante aulas da pós-graduação no segundo semestre de 2011, enquanto ainda não éramos alunos do programa, e apenas cursávamos uma disciplina aberta ao público em geral. A proposta de pesquisa em sala de aula de língua no Ensino Médio – foco estabelecido no projeto - foi, inicial e entusiasticamente, acolhida por esse amigo-professor conhecido e conhecedor das perspectivas do Letramento crítico e da Prática Exploratória. Ele, funcionário da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, lotado em um colégio no centro de Curitiba, e profissional em formação continuada no programa de pós-graduação da UFPR, abriu-me as portas de suas salas de aula. Com a nossa aprovação na seleção da pós, no início do ano letivo de 2012, nossas conversas continuaram, então decidimos que eu

deveria procurar a coordenação da escola em que ele trabalhava. Entretanto, na primeira visita à escola, momento frustrante, a realização do projeto foi, instantaneamente, negada por parte do apoio pedagógico. Argumentou-se que a escola já recebia muitos projetos de pesquisa e que, portanto, não teria mais tempo e espaço para novos projetos. Eu não quis insistir, e assim, desisti da escola.

4.4.2. O início

Em um segundo momento, a minha alternativa foi enfrentar o desconhecido. O início efetivo das atividades que acarretaram nesta dissertação ocorreu por meio do meu contato com a coordenação de uma segunda escola da rede estadual de ensino, com o objetivo de conhecê-la, saber da disponibilidade da instituição de receber uma pesquisadora externa e encontrar um professor de língua portuguesa disposto a desenvolver a pesquisa em uma turma de ensino médio.

Esse processo ocorreu, inicialmente, em dois encontros na escola, com as pedagogas e vice-diretor do período matutino e de um encontro com as professoras de língua portuguesa (ensino médio e fundamental) da manhã. Neste encontro, expliquei às professoras (duas das três professoras de língua portuguesa, sendo que uma delas não quis participar da reunião) a natureza da pesquisa e o foco no processo de construção de sentidos como modalidade de ensino da língua e sobre os princípios da Prática Exploratória como princípios para conduzir a aula; ademais, foi entregue um resumo sobre a PE para cada uma delas¹⁹. A professora do ensino médio foi bastante atenciosa, se interessou pela pesquisa, fez questionamentos, mostrou-me o livro com qual trabalhava e disse que gostaria de participar, entretanto, só me receberia em sala de aula no início do ano letivo, ou seja, em 2013, fator que, no caso, atrasaria o desenvolvimento da dissertação em 6 meses ou mais. A outra

¹⁹ Esse resumo foi uma versão menor do que apresento em 2.4.1 Colocar a 'qualidade de vida' em primeiro lugar, página 27 até 2.4.6 Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto, página 34

professora se limitou a ouvir e dizer que não poderia fazer a pesquisa. Durante as diversas visitas à escola, enquanto aguardava professores de Língua portuguesa, coordenadores ou diretor da escola para conversar sobre a pesquisa, eu tive a oportunidade de conversar também com os professores das outras disciplinas que estavam cumprindo hora-atividade ou mesmo no intervalo.

Assim, a continuação dos contatos com essa escola não cessou, devido ao fato de grande parte dos professores, inclusive de outras disciplinas, indicarem o interesse e motivação de um professor de língua portuguesa do período vespertino em desenvolver pesquisas e na preocupação do mesmo com o trabalho com a leitura.

A pedagoga do período vespertino indicou os horários, hora atividade, em que eu poderia encontrá-lo na própria escola. A escola passava, àquela época, por um período de adaptação devido à falta de professores, o que acarretou em várias modificações do horário de aula. Só foi possível encontrar o professor pessoalmente na terceira tentativa. O professor foi muito receptivo e prontamente aceitou a pesquisa em uma de suas salas, mas como ele trabalhava somente com o Ensino Fundamental, naquele momento, os sujeitos do projeto, alunos de Ensino Médio, foram modificados. E assim foi o prelúdio dos procedimentos que acarretaram no desenvolvimento de conhecimentos pertinentes a este trabalho dissertativo.

4.4.3. O Colégio

O Colégio onde a pesquisa foi realizada foi criado no ano de 1954 “para suprir as necessidades da região sudoeste da cidade de Curitiba²⁰, de um centro educativo” (PPP, 2010, p.12). A escola iniciou as atividades em 1955 oferecendo ensino de 1ª a 4ª séries – matutino e vespertino - no entanto, no

²⁰Curitiba, a capital paranaense, contava em 1955, com 360 mil habitantes, sendo que entre 1940 e 1960 a população curitibana aumentou 250%. Devido ao rápido crescimento da cidade, desde a década de 40, Curitiba convivia com os primeiros núcleos de favelamento, o mais antigo, formado no bairro Santa Quitéria foi transferido em 1966 para o conjunto habitacional da Vila Nossa Senhora da Luz. (HLADCZUK, et al. 2000, p. 9).

mesmo ano passou a oferecer também aulas do ginásio²¹ no período noturno. Hoje, situado num bairro residencial de classe média em Curitiba, o Colégio recebe estudantes da educação básica – ensino fundamental e médio - nos três períodos, manhã, tarde e noite. Cerca de 600 estudantes frequentam o colégio no período matutino, à tarde são mais ou menos 380 crianças e jovens e no período noturno, há cerca de 80 estudantes matriculados. Há 57 anos esse colégio oferece educação gratuita para a comunidade do bairro em que está localizado e demais bairros próximos.

Além de residências, nas proximidades do colégio, há diversos estabelecimentos comerciais de variados ramos, alimentícios, vestuário, farmacêutico entre outros. O prédio onde colégio está estabelecido divide muro com um pelotão da polícia militar, o que pode representar certa segurança nas proximidades do colégio e mais tranquilidade para os estudantes, pais, professores, coordenadores, secretários e demais funcionários do colégio.

No que concerne aos estudantes, de acordo com o Projeto político pedagógico (PPP) do Colégio (2010, p. 8), o objetivo geral da escola é possibilitar ao “educando o acesso ao conhecimento [...] ensinando o aluno a ler, escrever, entender o que foi lido”. Além dessa e de outras citações no PPP, quando estive presente no colégio, muitas vezes, tive a oportunidade de conversar nos corredores, pátios, salas de professores e coordenadores, com professores de variadas disciplinas, pedagogos e coordenadores, nessas conversas a preocupação com a leitura²² foi constantemente manifestada por essas pessoas. Em muitos casos, segundo eles, estudantes apresentam dificuldades em entender textos, enunciados de exercícios, atividades de compreensão, o que tem preocupado a grande maioria dos funcionários desse colégio. Em 2009, o índice de aprovação nesse colégio foi de 70%.

Desse modo, uma das inquietações dessa pesquisa, o trabalho com a leitura e o entendimento, encontrou respaldo nas preocupações de muitos educadores que dedicavam seu trabalho a esse colégio. Foi relevante verificar essa equidade já no início da pesquisa, o que acarretou no fortalecimento dos

²¹ O ensino referente ao ginásio corresponde, em 2013, aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

²² Leitura é, para Houaiss; Villar (2009), “uma maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.”

objetivos desse estudo e viabilizou o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição.

4.4.4. Os sujeitos de pesquisa

4.4.4.1. O professor

O professor de língua portuguesa com o qual trabalhei para o desenvolvimento da pesquisa é um homem de aproximadamente 60 anos. Segundo o professor, em suas respostas ao questionário²³, sua formação é basicamente humanista, ele foi seminarista durante oito anos, onde estudou latim, grego e filosofia. Após 1968, como ele diz, “retornei a vida comum”, trabalhando em Porto Alegre numa multinacional. Nela, aprendeu metodologia, planejamento e controle de resultado. Em 1974, iniciou o curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluindo a graduação em 1978. Em 1984, iniciou a função de professor concursado no Estado do Rio Grande do Sul, permanecendo nesta função por oito anos, quando foi transferido para Santa Catarina pela empresa na qual trabalhava. Lá, deu aulas em escola particular por 11 meses, em 1996, foi novamente transferido, desta vez, para Curitiba. Aposentou-se em 2003, mas já estava trabalhando como professor para o Estado do Paraná como contratado. Prestou concurso para esse Estado e para o município de Araucária, com os quais tem vínculo empregatício atualmente.

Relata ainda que frequentou poucos cursos posteriores a sua formação básica. Ele se considera “basicamente autodidata, leitor e pesquisador da língua portuguesa.” Por fim, segundo ele,

²³“ Sobre formação, formação continuada e vida profissional: o senhor pode me falar um pouco sobre onde estudou, onde trabalhou, outros cursos feitos?” (Perguntas e respostas enviadas por e-mail, entre fevereiro e março de 2014).

ainda tenho muita motivação pessoal na educação, entretanto as condições estruturais da escola pública se degradam ano a ano por várias causas. Estou quase me aposentando, entretanto espero sinceramente que você tenha melhores condições que teve a minha geração. (Questionário-Professor)

Na escola, o primeiro encontro que tive com ele veio confirmar o que os demais professores falavam sobre o mesmo e sobre sua preocupação com o ensino. Ele apresentou grande motivação em receber a pesquisa e, prontamente, indicou a turma com a qual poderíamos trabalhar, o 9º ano. Em relação à escolha dessa turma para a pesquisa, o professor disse que,

na verdade, foi uma escolha aleatória, mesmo porque havia disponíveis na escola somente duas turmas de 9º ano. Ambas as turmas apresentavam praticamente as mesmas características, exceto a presença maior de meninos na turma (escolhida) do que na outra. (Questionário-Professor)

A escolha por um 9º ano pode ter sido influenciada por mim, pois, na época, eu disse ao professor que preferia trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que o projeto inicial destinava-se ao Ensino Médio.²⁴

4.4.4.2. Os estudantes

A pesquisa congregou também a participação de 20 alunos de uma turma de 9º ano durante suas aulas de língua portuguesa. A classe era composta em sua maioria por meninos; eram 13 meninos e 7 meninas, e as aulas ocorriam no período vespertino. Apresento, na sequência, informações sócioeconômicas referentes ao grupo de alunos.

²⁴ Devido ao fato de haver controvérsias a respeito da divulgação de nomes próprios em pesquisas e de o programa de pós-graduação em Letras da UFPR estar em processo de implantação do comitê de ética, mantive o anonimato do professor preservando o nome verdadeiro. Entretanto, acredito que para promover o olhar dos sujeitos que estão à margem das pesquisas, seria relevante adotarmos um princípio ético de identificação dos sujeitos a partir de suas identidades reais.

No ano de 2010, a equipe de funcionários à frente do Colégio realizou uma pesquisa com seus alunos e pais dos alunos para inventariar o perfil do seu estudante e para orientar e organizar as diretrizes que passaram a nortear o novo Projeto Político Pedagógico desse colégio. De posse dos dados publicados no PPP, selecionei algumas informações que puderam contribuir para demonstrar o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa que resultou nesta dissertação.

Juntamente com as informações de nível macro disponibilizadas no PPP pela escola, alistei dados especificamente obtidos no 9º ano por meio da aplicação de um questionário (apêndice1), o qual será discutido nas análises. Assim, entre dados econômicos, educacionais e sociais, apresentarei minha leitura sobre os estudantes que tomaram parte no desenvolvimento da pesquisa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2012), 46% das famílias dos estudantes que frequentam o colégio tem a renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos (até R\$ 2.034²⁵) e outros 43% apresentam ganho mensal de 3 até 5 salários mínimos (até R\$ 3.390). Cerca de 20% dos estudantes do 9º ano tem um trabalho regular com carga-horária aproximada de 4h30min por dia, com exceção do fim de semana. No que tange a economia, entendo que a maioria dos estudantes (89%) provém de famílias de baixa renda. Mas para a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) (2012), essas famílias constituem a nova classe média brasileira, a qual abarca cerca de 50% da população brasileira, com renda per capita entre R\$ 300 e R\$ 1.000.

Grande parte, 71%, tem moradia própria. Benefício alcançado por muitas famílias de baixa renda devido às políticas públicas nacionais de habitação que provêm residências a juros baixos. 63% dos estudantes escolheram a escola devido à proximidade de suas residências e, desse modo, 65% deles vão à escola a pé.

Ainda de acordo com o PPP, a coordenação do colégio decidiu, em 2010, usar a idade como critério de organização das turmas. “Fica difícil trabalhar com turmas muito heterogêneas. Os menores têm dificuldades de conviver com alunos mais velhos que têm outras falas, objetivos, interesses,

²⁵Valor calculado conforme salário mínimo vigente em 2013 que é de R\$ 678. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>

etc.” (PPP, 2010, p.19). Entretanto, segundo formulário respondido pelos próprios alunos do 9º ano, período vespertino, os estudantes que compõem essa turma têm idades variadas, de 13 até 16 anos. Cerca de 40% dos alunos tem 14 anos, alguns têm 13 e 15 anos e outros 36% têm 16 anos de idade. Tendo em vista a fase de desenvolvimento humano em que se encontram, a adolescência, e as constantes mudanças que passam, essa diferença etária de até 3 anos acarreta diferenças exponenciais entre eles. Nesse aspecto, o colégio não cumpre, para o 9º ano, o que determinou no Projeto Político Pedagógico que foi usar a idade como critério de organização das turmas, e esse fator divide a turma em grupos.

De acordo com o formulário respondido pelos próprios estudantes, nessa turma, a grande maioria, aproximadamente 89%, tem computadores e acesso à internet na própria residência. Os dados apontam que cem por cento dos estudantes acessam a rede mundial de computadores quase que exclusivamente para visitarem páginas de relacionamento social e/ou para ouvirem músicas (87%). Essa estatística confirma o ranking de sites mais acessados do mundo, na primeira e terceira colocações estão o *Facebook* (relacionamento) e o *Youtube* (músicas), respectivamente (ALEXA, 2012). Aproximadamente metade dos alunos (59%) também dizem acessar sites para verem textos de humor e esportes. Cerca de vinte por cento (20%) dos estudantes afirmaram acessar páginas sobre ciência, tecnologia ou jornalismo.

Embora exista uma quantidade imensa de informações de qualidade e uma enorme variedade de textos verbais, visuais e sincréticos²⁶ circulando nos espaços virtuais, o território de ação dos estudantes é bastante restrito. Entretanto, há muitas variáveis nesse processo de instrução em contexto escolar sobre o uso da internet, visto que nem todas as escolas contam com um laboratório de computadores e internet em pleno funcionamento. No caso desta pesquisa, por exemplo, o Colégio, em 2012, passava por reformas estruturais e, ademais, o laboratório de informática contava com poucos computadores em funcionamento. Logo, foi impossível realizar atividades que envolvessem tal tecnologia, vez que nem todos tinham acesso a computadores.

²⁶ Explicação de textos sincréticos no capítulo 3. LETRAMENTO CRÍTICO, 3.4 LÍNGUA E TEXTO, página 45.

Além disso, o uso da internet como ferramenta confiável de busca é, muitas vezes, difícil para o próprio professor. Pode ser uma situação complicada de ser resolvida na prática, vez que, às vezes, faltam instrumentos e, também, é preciso lidar com alunos que “atravessam uma fase de deslumbramento com a tecnologia, em que se encontram curiosos e dificilmente conseguem organizar-se a fim de se concentrar em um só site ou tema de cada vez (VESCE, 2008)”.

Constatei que a TV, assim como algumas páginas da internet, exercem grande influência sobre os adolescentes desse grupo. 88% dos alunos assistem à televisão regularmente, com média de 4 horas diárias. Dentre os programas prediletos da turma estão novelas, desenhos, filmes e programas esportivos.

Por sua vez a leitura exclusivamente de textos verbais (modo como os alunos entendem o termo texto) apresenta um percentual pouco acima de 50%. Os temas de leitura mencionados pelos alunos foram design, esportes, investigação, lendas, novelas, relacionamento, romances, sexo e vida de pessoas famosas. Outra parte dos alunos respondeu que não gostam de ler e citaram como os piores tipos de leitura o gibi, jornal, livros, livros muito grandes, notícias sobre política, prova, textos didáticos ou "tudo que possa existir".

Sob o aspecto religioso dentre os alunos, 35% disseram ser católicos, 17% evangélicos, 35% disseram não ter religião e 13% respondeu ter uma religião, no entanto, não souberam dizer qual. Os estudantes que tem religião costumam frequentar a igreja com regularidade de uma vez por semana.

Embora o colégio esteja situado ao lado de um pelotão da Polícia Militar, isso não representa segurança na parte interna do colégio. Durante o período de pesquisa, tivemos o conhecimento de ocorrência de tráfico no interior do colégio, uso de maconha e mesmo furto (de um aparelho de celular) dentro da sala de aula do 9º ano.

4.5. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS

As informações geradas a partir da pesquisa de campo em ambiente escolar provieram de diferentes fontes: reuniões e questionário, atividades que envolveram somente a pesquisadora e o professor, e atividades didático-investigativas de sala de aula e entrevista semiestruturada com uma aluna²⁷, atividades que envolveram a participação dos estudantes, da pesquisadora e, às vezes, do professor.

4.5.1. Notas de campo

Inicialmente registrei notas de campo durante o período de quatro aulas em que estive na sala de aula como ouvinte das aulas do professor de língua portuguesa. O registro foi feito em meio digital e arquivado.

4.5.2. Reuniões

Em termos gerais, professor e eu tivemos oito reuniões das quais registrei cerca de uma hora e vinte e cinco minutos (1h25min) de conversas em áudio, posteriormente toda a gravação foi transcrita. Nessas reuniões, discutimos sobre o que poderia ser feito na sala de aula do 9º ano: os tipos de atividades (não)adequadas à turma, o calendário anual escolar, os temas pertinentes ao grupo de estudantes, as dificuldades, as características da turma, as atividades, os temas e os textos trabalhados previamente, as avaliações, atividades extraclasse e o fechamento de notas.

²⁷ Os detalhes da entrevista serão explicados em 4.5.5 Entrevista semiestruturada na página 77.

4.5.3. Questionário

Outra forma de registro das informações foi o questionário respondido pelo professor em julho de 2013 – seis meses após a pesquisa na escola. São 8 questões sobre a participação do professor na pesquisa.

TABELA 1-QUESTÕES FEITAS AO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Por que o senhor escolheu a turma do 9º ano D para o desenvolvimento da pesquisa?</i> ▪ <i>Como o professor descreve a turma do 9º ano D?</i> ▪ <i>Como o professor vê o ensino da língua materna nas turmas que o senhor leciona?</i> ▪ <i>De que modo o professor se envolveu nas atividades? Faria de novo? O que o levou a aceitar a realização da pesquisa? O que o levou a não participar de parte das aulas?</i> ▪ <i>O que o professor gostaria que aparecesse na dissertação? Por quê? Como o professor se sentiu ao participar da primeira aula em que perguntamos aos estudantes?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>O que os incomodavam na aula de Língua Portuguesa</i> ○ <i>O que os agradavam na aula de Língua Portuguesa</i> ▪ <i>Como o professor avalia o comportamento dos estudantes do 9º ano D? Como o professor avalia o desenvolvimento, no geral, dos estudantes do 9º ano em 2012?</i> ▪ <i>Como o professor se sentiu em relação a esse tipo de pesquisa?</i> ▪ <i>Sinta-se à vontade para comentar qualquer ponto sobre o percurso investigativo da pesquisa que o professor considere relevante.</i> |
|---|

4.5.4. Atividades pedagógico-investigativas

As atividades pedagógico-investigativas desenvolvidas no contexto de sala de aula também contribuíram para gerar dados da pesquisa de campo, tratam-se de atividades orais e escritas desenvolvidas no período de onze aulas sob a minha mediação e com a presença do professor em duas aulas, a primeira e a segunda.

As atividades orais foram registradas por meio de gravações de áudio e de áudio e vídeo. As gravações feitas dentro da sala de aula foram realizadas

exclusivamente durante as atividades de discussões em grupo para os questionamentos embasados na Prática Exploratória e das atividades de leitura e discussão do texto – expansão e problematização – fundamentadas no Letramento Crítico. Desse modo, houve momentos que a aula não foi gravada, como os momentos de produção escrita e avaliação. As gravações ficaram distribuídas da seguinte maneira: aulas 1 e 2 com total de 22 minutos, aulas 4 e 5, com 24 minutos, aulas 6 e 7 com 30 minutos e aulas 10 e 11 teve o vídeo extraviado juntamente com o roubo do meu notebook durante uma viagem particular.

4.5.5. Entrevista semiestruturada

A entrevista constituiu-se de cinco questões e foi feita em outubro de 2013 com uma aluna do 9º que participara das atividades de pesquisa de campo em 2012. A entrevista foi desenvolvida um ano após as atividades de sala de aula, já no período de análise das informações obtidas nas aulas e reuniões. Durante a análise, alguns apontamentos indicavam certos entendimentos e como naquele período em 2013 eu estava lecionando em outra escola da rede pública do Estado do Paraná e como entre meu alunado constava uma garota que participou das atividades do ano anterior, eu aproveitei para entrevistá-la. Eu omiti o nome real e a chamei de Carol no decorrer das análises. As perguntas abaixo respondidas pela Carol se constituíram na última atividade geradora de dados dessa pesquisa.

TABELA 2 – QUESTÕES FEITAS À CAROL, ALUNA DO 9º ANO.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Como era a sala de aula do 9º ano? Faça um relato. Dê exemplos</i> ▪ <i>Como era você enquanto estudante do 9ºano?</i> ▪ <i>Como era o professor de português?</i> ▪ <i>Você se interessou em fazer as atividades propostas durante a pesquisa? Por quê?</i> ▪ <i>Por que você vai à escola? O que lhe motiva? E o que você mais gosta de fazer na escola?</i> |
|---|

4.5.6. O registro das informações

As gravações tanto das aulas como das reuniões entre professor e eu foram todas transcritas, também, para o meio digital e armazenadas. Os registros escritos dos estudantes foram, posteriormente, digitalizados e arquivados de forma impressa e digitalizada. Tanto as notas de campo e como as perguntas dirigidas ao professor foram feitas em meio digital e arquivadas. E a entrevista feita com a aluna Carol foi transcrita para o meio digital e arquivada. Os nomes reais dos alunos participantes e professor foram preservados, e nomes fictícios foram designados para identificá-los.

4.6. AS AULAS: ABORDAGENS DE ENSINO

O planejamento das atividades de ensino de língua portuguesa para o desenvolvimento desta pesquisa teve como princípio adotar as orientações divulgadas pelos praticantes da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009; MILLER, 2010 e 2011) e pela perspectiva do Letramento Crítico (JORDÃO, 2006, 2007, 2010; SOUZA, 2011), cujos princípios visam produzir sentidos localmente e promover o conhecimento regional como parte de um discurso científico.

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do segundo semestre de 2012 em um Colégio público de Curitiba. Na primeira reunião, apresentei ao professor a perspectiva de pesquisa que são os princípios da Prática Exploratória e, em especial, o foco na busca pelo entendimento. Nas demais reuniões foram organizados os planejamentos das aulas. Assim, determinamos que, a princípio, eu participaria como observadora das aulas do professor e, na sequência, iniciaria as atividades de pesquisa com os estudantes.

Para o planejamento das aulas de leitura de textos segui as orientações de Jordão e Fogaça (2007). Os autores sugerem três passos no trabalho com o texto: preparação, exploração e problematização.

O primeiro trabalho consiste na preparação dos estudantes para entrar em contato com o texto e “tem o objetivo de motivar alunos e professores a engajar-se com” o tema (Jordão; Fogaça, 2007, p. 98). O eixo da preparação

ajuda a estabelecer o foco da aula, relacionando o tema à realidade dos alunos e assim tornando-o mais significativo [...] permite ao aluno pensar sobre suas próprias representações de mundo e seus conhecimentos prévios, levando-os a partilhar tais conhecimentos e representações com sua turma e professor (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 98).

Os autores sugerem “ilustrações, músicas, vídeos, áudio e objetos” como exemplos de recursos que podem auxiliar no trabalho de preparação. O passo seguinte do trabalho com o texto é a exploração. Nessa fase o objetivo é o enfoque discursivo e o processo de negociação de sentidos atribuídos ao texto. Nesse momento, é possível preparar “atividades de compreensão geral e específica” e “atividades de *expansão*, que pretendem estabelecer relações entre o que os alunos produzem em sala de aula e em outras práticas sociais.” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 98).

A última fase dessa proposta de trabalho com o texto é chamada de problematização: nesse momento, são feitos questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando desconstruir o que eles tomam como certo e evidenciar a existência de outras perspectivas, de outras verdades.

Assim, segundo Jordão e Fogaça,

não seguimos a ideia de que a verdade tenha que ser encontrada ou desvendada; entendemos que os conhecimentos devam ser desafiados, questionados. Acreditamos que o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente, todos, independentemente de quem sejam, possuem algum tipo de conhecimento que merece ser respeitado (daí o uso preferencial da forma plural *conhecimentos*) (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100).

Embora essas fases, por questão didática, sejam apresentadas independentemente, o desenvolvimento das atividades, na prática, não seguiu necessariamente uma divisão entre elas. Essas atividades se interligaram.

Posso dizer que houve, nesta ordem, as atividades de preparação e de exploração recheadas de atividades de problematizações.

Na sequência, apresentarei um resumo referente às metodologias que me ajudaram a conduzir as análises empreendidas. Cabe ressaltar que o trabalho analítico não se trata de verificação de teorias por meio de métodos quantitativos. Neste trabalho, a perspectiva adotada se baliza em métodos qualitativos de pesquisa, por meio dos quais teorias podem ser desenvolvidas a partir dos dados.

4.7. MÉTODOS DE ANÁLISE

As abordagens educacionais já apresentadas e discutidas, Letramento Crítico e Prática Exploratória, contribuíram teoricamente para embasar as atividades educativas desenvolvidas junto ao grupo escolar do 9ºano e ao professor e também funcionaram como norte teórico para o desenvolvimento das análises. Além dessa fundamentação, o olhar analítico foi guiado também por embasamentos apresentados pela Grounded Theory, cujos fundamentos ajudam a construir teoria a partir da experiência e informações provindas da prática.

Para desenvolver as análises numa pesquisa de cunho qualitativo interpretativista, seguindo as orientações da Linguística Aplicada, utilizei mais de uma perspectiva teórica que contribuíram de modos diferentes para ver os dados e validar a análise.

Em parte das análises, eu segui orientações apresentadas pela perspectiva da Grounded Theory (GT) definida, em seus termos seminais, como “a descoberta da teoria a partir dos dados” (Glasser and Strauss, 1967, p. 1 apud Thornberg, 2012, p. 85)²⁸. Essa noção inicial pode pressupor a existência de teoria independente do analista, uma teoria pré-existente, que estaria ali pronta para ser descoberta. Sob a prerrogativa do pós-modernismo, adoto neste trabalho, outra versão da GT a qual entende que a teoria é

²⁸ No original essa perspectiva é definida como ‘the Discovery of theory from data’ (Glasser and Strauss, 1967, p. 1 apud Thornberg, p. 85)

construída, e não descoberta, a partir da prática (Thornberg, 2012). Esta perspectiva é desenhada para explorar, analisar e gerar conceitos sobre ações individuais e coletivas e processos sociais.

Neste trabalho, o processo social e ações individuais e coletivas se traduzem por comportamentos e reações de sujeitos da pesquisa em relação ao desenvolvimento de atividades em aulas de língua portuguesa dentro de uma sala de aula da escola pública. Para verificar os tipos de ações dos estudantes - reações às atividades de sala de aula e os modos de participação dos mesmos - utilizei certas orientações que descreverei abaixo.

Em princípio, Grounded Theory consiste, fundamentalmente, em geração de dados, análise, mais geração de dados e análise; é um processo de criar categorias e códigos a partir dos dados, o que demanda, segundo Thornberg (2012), comparação exaustiva de dados com dados, de dados com categorias, e de categorias com categorias, a fim de perceber diferenças e semelhanças.

De acordo com Thornberg (2012, p. 86), a Grounded Theory é aberta a vários métodos de coleta de dados, como observações, entrevistas e relatórios escritos pelos participantes. O pesquisador, durante o processo de análise primária, pode decidir por alterar o método a ser utilizado para coletar novos dados.

Após coletar os primeiros dados, Thornberg (2012, p. 86) defende que o pesquisador já deve iniciar o processo analítico. Para o autor, a escolha do local de pesquisa já se constitui em uma amostra inicial de dados, por exemplo, a escolha de uma escola, sala de aula, atividades e grupo de estudantes em detrimento de outros, pode, por exemplo, ser determinada pela conveniência, mas pode ter outras motivações. Essas escolhas direcionam os instrumentos geradores de dados e precisam ser explanadas no decorrer dos resultados de pesquisa.

Nessa linha teórica, a análise consiste de categorização baseada nos dados, ao contrário da pesquisa quantitativa, “na qual categorias ou códigos *preconcebidos* são aplicados aos dados, teóricos fundamentados nos dados

criam seus códigos definindo o que eles veem nos dados (Charmaz, 2003, p. 93 apud Thornberg, 2012, p. 86)²⁹.

Seguindo a tradição da GT, Cohen, Manion e Morrisson (2001) explicam o processo de análise em alguns passos: i) desmontar os dados em linhas, parágrafos ou seções; ii) reagrupar os dados explorando similaridades e diferenças; iii) explorar os dados e identificar unidades de análise, fazer links entre os códigos e as categorias criadas e compará-las com teorias já existentes. Além de realizar constantes comparações entre dados, categorias e teorias.

De acordo com Thornberg, a Grounded Theory “oferece orientações sistemáticas e, ao mesmo tempo, flexíveis para coleta e análise de dados para construir teorias que consistem de ‘conceituação de problemas substanciais que as pessoas enfrentam, ao invés de explicar a estrutura de uma sociedade inteira’” (Thornberg and Charmaz, 2011 apud Thorberg, 2012, p. 85)³⁰. Para investigar o processo social de uma sala de aula diante de atividades de pesquisa e ensino fundamentadas na Prática Exploratória e no Letramento Crítico, acredito que perceber os dados seguindo as orientações apresentadas pela GT é um modo de entender o que está acontecendo na prática sem se limitar por teorias pré-existentes. Como argumenta Veiga-Neto (2010, p.15), “prefira *teorização* ao invés da *teoria*”.

4.8. PERGUNTAS DE PESQUISA E CONCEITOS DE ANÁLISE

A seguir, apresentarei um quadro que explica os procedimentos e os conceitos adotados para a análise dos dados gerados. Em cada linha será apresentado um objetivo específico, na sequência, aparecem a origem dos dados que foram selecionados para a análise e, então, serão apresentados os

²⁹No original “in which *preconceived* categories or codes are applied to the data, grounded theorists *create* their codes by defining what they see in the data” (Charmaz, 2003, p. 93 apud Thornberg, 2012, p. 86).

³⁰No original “GT offers systematic and at the same time flexible guidelines for collecting and analyzing data to construct middle-range theories which consist of ‘abstract conceptualizations of substantive problems that people experience, rather than explaining the structure of an entire society’ (Thornberg and Charmaz, 2011 apud Thorberg, 2012, p. 85).

procedimentos teórico-analíticos que direcionam o olhar sobre esses dados - inclusive os nomes das categorias desenvolvidas por mim sob orientação da Grounded Theory (Thornberg, 2012 e Cohen, Manion e Morriison, (2001). As categorias de análise, demonstradas em parte neste quadro, surgiram do próprio contexto da pesquisa e serão melhor conceituadas e discutidas no capítulo analítico.

TABELA 3 - OBJETIVOS, INSTRUMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Perguntas de pesquisa	Instrumentos geradores de dados	Norte teórico e Categorias de análise
1. Como se deu o processo de desenvolvimento das atividades didáticas utilizadas em sala de aula fundamentadas nas perspectivas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória?	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Reuniões de planejamento (transcrições) • Questionário-professor • Questionário-aluna • Aulas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcrições de áudio e vídeo; ▪ Notas de campo; ▪ Atividades escritas 	<p>Norte teórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letramento Crítico • Prática Exploratória
2. Como se deu a participação dos alunos da disciplina na realização das atividades desenvolvidas sob a perspectiva do LC e da PE e na busca do entendimento de questões problematizadas em sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcrições de áudio e vídeo ▪ Atividades escritas ▪ Notas de campo 	<p>Norte teórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letramento Crítico • Prática Exploratória • Grounded Theory <p>Categorias criadas sob a orientação da Grounded Theory, as formas de participação dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação Periférica ▪ Participação de resistência ▪ Participação Macro

5. ANÁLISE

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.
(Arthur Schopenhauer)

5.1. INTRODUÇÃO

Nesta seção, trarei os aportes teóricos discutidos previamente como norte para categorização e análise dos dados obtidos: Letramento Crítico, Prática Exploratória e Grounded Theory. Cada uma das perspectivas educacionais, Letramento Crítico e Prática Exploratória, tiveram explanação em capítulos distintos, entretanto a Grounded Theory teve sua explanação dentro de uma seção do capítulo metodológico, não suportando um capítulo unitário, isso se deve ao fato de que diferentemente do Letramento Crítico e da Prática Exploratória, ela serviu como suporte analítico, mas não influenciou no preparo e condução das atividades de pesquisa desenvolvidas em sala de aula.

A análise foi elaborada a partir da observação de dados provindos de diferentes fontes: notas de campo, observação não estruturada, vídeo e áudio e de atividades escritas desenvolvidas pelos alunos e questionário com perguntas abertas.

Na primeira parte da análise, trarei uma reflexão e uma autorreflexão sobre a elaboração das atividades pedagógico-investigativas, o seu desenvolvimento em sala de aula e sobre resultados dessas atividades que contribuíram para o entendimento do ambiente de sala de aula, orientada pelas perspectivas educacionais do Letramento Crítico e da Prática Exploratória. Utilizarei ainda orientações apresentadas e discutidas no capítulo do Letramento Crítico para evidenciar a Formação discursiva da qual se posiciona o professor de língua portuguesa da turma do 9º ano.

No segundo momento, seguindo as orientações da Linguística Aplicada, o meu olhar sobre os dados seguirá também critérios apontados pela Grounded Theory, conforme apresentados no capítulo metodológico, para categorizar e explanar sobre os modos de participação dos participantes frente às atividades em sala de aula. As categorizações teóricas resultaram da observação de informações provindas de atividades práticas e da sua articulação com os suportes teóricos supracitados. Utilizarei ainda o suporte teórico do Letramento Crítico e da Prática Exploratória como norte para comentários analíticos.

5.2. O LETRAMENTO CRÍTICO E A PRÁTICA EXPLORATÓRIA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CURITIBA, PARANÁ.

Nesta seção, inicialmente, trarei reflexões sobre uma aula³¹ com atividades de leitura desenvolvidas pelo professor junto aos alunos. Na sequência, apresentarei uma descrição-analítica do modo como se deu o processo de desenvolvimento de atividades pedagógico-investigativas norteadas pela Prática Exploratória e Letramento Crítico, relatarei o desenvolvimento das mesmas em sala de aula e trarei reflexões analíticas sobre os entendimentos construídos a respeito do microcosmo da sala de aula em questão. Os dados analisados foram gerados em sala de aula (notas de campo), em reuniões de planejamento (transcrições), em questionários e em aulas da pesquisa (transcrições de áudio e vídeo e atividades escritas).

³¹ A escolha por analisar essa aula ocorreu devido ao fato de ela ter sido dedicada ao exercício de leitura.

5.2.1. Notas de campo

No período de observação de aulas³², notei que boa parte das atividades de aula de língua portuguesa envolvia o processo de leitura. Na segunda e terceira aula que observei, por exemplo, desenvolveu-se um trabalho de leitura em grupos. O professor dividiu a turma em grupos de três estudantes, entregou-lhes uma charge e pediu para que lessem, discutissem e, na sequência, apresentassem oralmente suas leituras para o restante da turma. O professor passou de grupo em grupo contribuindo com a leitura e fazendo questionamentos aos participantes. As perguntas seguiam a linha: “qual o tema do texto? qual a posição/visão do autor? Qual argumento sustenta o que o personagem diz/faz?” (PROFESSOR). Ao perceber a reação dos estudantes quanto à leitura, o professor também passou orientações dirigindo-se a todos.

...a leitura tem que ser precisa, gente, vocês precisam estabelecer a interpretação do autor, ler o que está no texto, não além dele, isso é extrapolação, o que o autor quer dizer, fazer? O autor Tiago Recchia faz uma crítica; qual é? (Professor, Observação-3).

De acordo com essas perguntas, a postura do professor em relação ao processo de leitura restringe-se a descobrir as intenções do autor do texto. Ele, deste modo, não trabalha com a postura indicada pelo Letramento Crítico a respeito da articulação do texto com sua exterioridade e das diferentes possibilidades de produção de sentido a partir daquele texto.

Após a leitura, um grupo por vez se posicionou na frente do quadro-negro de pé e, de forma hesitante, apresentou suas leituras aos colegas. As análises que os alunos apresentaram ora seguiam as orientações do professor, “o autor do texto quer mostrar...”, ora apresentava generalizações, “todo político é corrupto”. Após as apresentações, o professor apresentou sua leitura da charge para os alunos anotando-a no quadro-negro para que os estudantes a copiassem e, assim, buscou apontar uma leitura para os alunos.

³² As aulas foram integralmente planejadas e desenvolvidas pelo professor, eu não participei desse processo, fiz apenas minhas observações.

Observei que o ambiente em sala de aula era de constante tensão entre estudantes e professor, os estudantes gritavam, usavam linguagem grosseira, não cooperavam, enquanto professor instruía as atividades, fazia questionamentos e precisava acalmar os ânimos dos alunos. Por vezes, o professor mesclava a explicação de conteúdos com falas sobre comportamento, excesso de conversa e, em especial, sobre linguagem (in)adequada para sala de aula.

5.2.2. Planejamento das aulas

A princípio, as atividades das aulas foram discutidas por mim e pelo professor durante reuniões que chamei de planejamento. Essas reuniões foram realizadas nas horas-atividade ou nos momentos de intervalo (recreio) do professor. A utilização desses momentos para preparo de atividades segue o princípio da Prática Exploratória sobre integrar o trabalho investigativo às práticas profissionais cotidianas (cf. ALLWRIGHT, 1997). Desse modo, buscamos otimizar o tempo disponível em momentos de intervalos de aula e, assim, não sobrecarregar o professor com trabalho extraordinário, respeitando o princípio da sustentabilidade da Prática Exploratória (cf. ALLWRIGHT, 2000). Na mesma direção, em nenhum momento, pedi ao professor que estudasse algum texto e nem pedi que discutíssemos teoria.

Durante nove reuniões, que ocorreram entre seis de junho a doze de novembro, discutimos, entre outras coisas, sobre o contexto em que estávamos trabalhando, com seus atributos e carências, destacando as características do grupo de aluno e articulando tais conhecimentos com a organização e construção de atividades para aula. No trecho abaixo (Reunião-1), o professor comenta sobre a questão do uso da linguagem chula por parte dos alunos e uma possível relação com a constituição familiar.

Pesquisadora	Então, sabe o que eu quis colocar aqui(no questionário sobre perfil dos alunos), professor, é acesso à internet e computador, se (eles) têm em casa. Se sim, quais os sites mais visitados. Aí, eu tinha colocado... sites jornalísticos, rede social, beleza, esporte, música, humor e acho que a gente pode colocar pornografia... pornográfico, né?
Professor	Pode...porque entra dentro da linguagem, você trabalhar com questões da linguagem, a influência social sobre a formação da linguagem chula... pois a família fala, tipo tolera, permite, só fica proibido quando vão pra igreja ou no ambiente social que não pratica essa linguagem... então se trabalhar com esse questionamento... é interessante para sua abordagem ética, né.

A fala do professor sobre a linguagem chula representou um motivo propulsor para determinar a inclusão do tema "linguagem obscena" nos estudos a serem realizados em sala de aula com os alunos.

Ademais, estar em consonância com a agenda do professor foi outro princípio importante da Prática Exploratória que procurei respeitar. Enquanto pesquisadora externa, foi importante desenvolver as atividades de pesquisa de acordo com o calendário letivo escolar, para que o professor regente não se tornasse “mero sujeito a ser pesquisado” (MORAES BEZERRA, p. 62, 2003).

Desse modo, dentre as atividades desenvolvidas no período em que eu estava em sala de aula, foi necessário incluir uma atividade avaliativa com valor de até três pontos relativos ao terceiro bimestre. Este fato provavelmente influenciou no modo como os alunos se comportaram e se envolveram no desenvolvimento de atividades realizadas durante a aula de avaliação. A seguir, apresento um trecho (Reunião-5) em que o professor fala sobre a necessidade de fazer uma prova durante o período de pesquisa.

Professor	É...você deixa preparado para mim uma provinha?
Pesquisadora	É? ³³
Professor	Para interpretação que eles sempre... a cada

³³Com esse comentário eu gostaria que o professor confirmasse que eu precisaria avaliar os alunos. Eu não imaginava que eu teria essa função em decorrência da pesquisa. Mas como aponta o princípio da Prática Exploratória sobre desenvolver a pesquisa adequando-se ao calendário escolar, eu desenvolvi a prova e avaliei os alunos.

	dia, a cada aula eu dou interpretação, que é uma coisa que todo mundo tem que saber.
--	--

A prova, segundo o professor, poderia ser de interpretação. Então, procurei negociar com ele, nos trechos abaixo, a relação entre questões interpretativas e a atribuição de valor as mesmas. Embora eu me sentisse insegura com tal tarefa, ele consentiu (Reunião-7) que eu definisse os critérios e as questões da avaliação.

Pesquisadora	Eu posso, por exemplo... Eu pensei, pelo nível de dificuldade das questões... uma questão de decodificação não pode valer muito, né? Eu penso que... as questões que são mais interpretativas poderiam valer mais.
Professor	Estabelece um critério e depois você me fala o que tá valendo.
Pesquisadora	Tá!
Professor	Estratégia de leitura, vamos supor.
Pesquisadora	Certo.

Desse modo, eu desenvolvi atividades interpretativas para avaliação sem a interferência do professor, mas isso me causou desconforto, pois eu acreditava tratar-se de uma responsabilidade que poderia interferir no resultado final dos alunos. No diálogo transcrito abaixo (Reunião-8), eu relato isso para o professor.

Pesquisadora	Eu tenho medo, professor, porque eu sou uma pessoa de fora que não acompanhou os alunos no primeiro semestre. E para eu avaliar...isso pode ter influência depois (no resultado final do aluno).
Professor	Porque a avaliação funciona... 4 pontos são de atividades, 6 pontos pela lei são de avaliação. São duas avaliações.
Pesquisadora	Certo, certo.
Professor	Você vai dar uma outra avaliação?
Pesquisadora	Não, não, acredito que não. [...] Mas eu tenho medo, eu não estou aqui com o senhor o ano inteiro, aí...e estou no meio de um bimestre que é decisivo.
Professor	// vamos supor assim, você já corrigiu as provas?
Pesquisadora	Eu já li todas, mas não corrigi.
Professor	Você acha que foram muito mal?

Pesquisadora	Algumas provas até que estão boas, mas alguns alunos realmente não quiseram responder, pode ser mais uma demonstração do que eles sentiam em relação à escola do que...
--------------	---

Eu não me senti confortável em desenvolver uma avaliação dos alunos. Entretanto, eu realizei tal tarefa, integrando, assim, as atividades da pesquisa à prática pedagógica cotidiana. A qual demanda o desenvolvimento das atividades necessárias para o cumprimento do calendário escolar.

Por outro lado, a escolha de temas para o trabalho em sala de aula foi bastante influenciada pelos comentários do professor sobre o uso de palavras relacionadas a sexualidade por parte dos alunos, como aparece abaixo nos diálogos (Reunião-1).

Pesquisadora	Eu queria mostrar aqui pro professor. Talvez a gente consiga conciliar isso aqui (termos de baixo calão relativos à sexualidade) com o que eu estava planejando.
Professor	Quando você preparou você já inseriu um texto? Tem que trabalhar isso
Pesquisadora	Não, a minha ideia era discutir, chegar a um tema, e a partir desse tema trazer textos, com ajuda deles (dos alunos).
Professor	Sem problemas.
Pesquisadora	Eu ia até te propor o seguinte, deixa eu te mostrar. Eu fiz este plano: aqui eu coloco o conteúdo, os objetivos, aqui o nome da escola, 2 aulas, hora que começa, hora que termina, professores, objetivos... Então no objetivo eu coloquei 'definir um tema central para trabalhar a leitura'. Seriam, na programação...seriam atividades iniciais preparatórias.
Professor	É uma abordagem inicial pra chegar ao tema.
Pesquisadora	Isso, para depois chegar ao tema.
Professor	Mas você pode propor.
Pesquisadora	Eu posso propor, com certeza, por exemplo, eu acho que a tua proposta (sobre sexualidade) é ótima.

Todavia, a escolha de temas não foi unilateral da nossa parte. Nós, o professor e eu, desenvolvemos uma pequena lista com 7 (sete) opções de temas, a qual foi votada individualmente pelos alunos, vencendo a opção "sexualidade e "palavrões"". Como sugere o Letramento Crítico sobre a

valorização do conhecimento local, a escolha dos textos foi influenciada pela participação dos estudantes e do professor por meio da escolha do tema.

Na mesma direção, o envolvimento de todos que integram a sala de aula no desenvolvimento da pesquisa é um dos princípios fundamentais da prática Exploratória. Assim, a Prática Exploratória deve significar “*“nós pesquisamos nossa prática”* (o que difere da pesquisa acadêmica em que “*eu pesquiso o seu ensino*” e da Pesquisa Ação onde “*eu pesquiso meu ensino*”³⁴” (ALLWRIGHT, 2005, p.357). Vez que na pesquisa de Prática Exploratória o objetivo principal é promover aulas que visem construir entendimentos sobre o ambiente de sala de aula, o olhar das pessoas que a constituem é condição política e ética para seu desenvolvimento. Desse modo, a produtividade dos alunos precisa ser respeitada. O envolvimento dos alunos pode ocorrer, por exemplo, em escolhas e sugestões sobre assuntos a serem estudados em sala de aula e em discussões que visam entender o ambiente de sala de aula e o objeto em estudo. Nessa direção, como aponta o Letramento Crítico, o aluno deve ser percebido como sujeito protagonista e responsável pelos sentidos que produz.

Após essa votação, eu selecionei alguns textos - artigo científico, de opinião, charges e notícias - que giraram em torno da temática “sexualidade, linguagem e adolescência”. Mais uma vez, eu busquei não fazer essa escolha sozinha, e pedi a alguns alunos que escolhessem um texto para trabalharmos em sala – atividade extraclasse. De outra parte, não consegui fazer o mesmo com o professor, vez que, a partir da terceira aula, ele deixou de participar da parte da pesquisa que era desenvolvida em sala de aula e, por isso, não me senti confortável em pedir ajuda dele.

Acredito que os temas escolhidos – sexualidade e adolescência - para as atividades pedagógico-investigativas - norteadas pela Prática Exploratória e pelo Letramento Crítico - constituem um entrelaçamento de uma teia cujos nós poderiam funcionar como momentos de promoção de reflexão, desconstrução de conhecimentos prévios sobre os temas, e busca pelo entendimento de eventos conflituosos entre professor e alunos durante as aulas.

³⁴No original “*“We research our practice* (to be compared with academic researcher’s “*I research your teaching,*” and with the Action Researcher’s “*I research my teaching*”)” (ALLWRIGHT, 2005, p.357) (tradução minha).

Em todas as atividades, exceto as que serviram para avaliação e divulgação de notas, o anonimato foi mantido. As atividades escritas individuais não requeriam nome, e, nas atividades coletivas, eu pedi para que os alunos atribuíssem um nome ao grupo. Nesta, surgiram nomes que divertiram o grupo, como, “Teletabs” e “Hiperfodas”.

Para maiores detalhes, descreverei o desenvolvimento de parte das atividades realizadas. Escolhi para tanto a sequência de atividades da primeira e segunda aulas.

5.2.3. Plano de aula: um exemplo

Este plano de aula refere-se às atividades pedagógico-investigativas ocorridas na primeira e segunda aulas de pesquisa com a minha mediação.

Série: 9º ano **Turno:** vespertino **Nível:** Fundamental

Data: 14/08/2012 **Nº de aulas:** 2

Horário: 1ª aula das 15h55min às 16h45min/ 2ª aula das 16h45min às 17h30min (95min)

Objetivo Geral: levantar questionamentos que a turma e o professor tenham a respeito da aula de língua portuguesa e definir um tema central para trabalhar a leitura

Objetivos Específicos:

- apresentar alunos e pesquisadora;
- traçar um perfil dos estudantes do 9º ano;
- verificar gostos e preferências de alunos e professor quanto à aula de LM;
- verificar dificuldades e questionamentos da turma e do professor em relação à aula de LM;
- discutir e definir com alunos, professor e pesquisadora um tema que os interessem/motivem/incomodem no ensino de língua materna.

Procedimentos de ensino e tempo de realização:

- cada estudante se apresenta (idade, família, trabalho, residência) (15min);
- divisão da turma em 5 grupos e uma dupla (professor e pesquisador) (5min);
- discussão no grupo pequeno sobre o que os incomodam/agradam na aula LM (15min);

- *debate no grupo grande das respostas sobre o que os incomodam/agradam na aula LM; (gravar) (20min);*
- *apresentação oral de cada grupo e do professor/pesquisador de um tema da LM; (gravar) (5min);*
- *cada grupo faz uma avaliação dos temas mencionados e escolhe um. Faz-se uma votação (um voto por grupo e voto do professor e pesquisador) (10min);*
- *em caso de dificuldade em escolherem um tema, cada estudante recebe uma lista de temas para votar (5min);*
- *apresentação das atividades extraclasse (cada grupo fará uma atividade de pesquisa sobre o tema (10min):*
 - *Entrevistar um colega de outra turma sobre o tema (grupo 1);*
 - *Procurar um texto (verbal, visual ou sincrético) sobre o assunto para apresentar oralmente na aula seguinte (grupo 2);*
 - *Escrever um relato da aula (grupo 3);*
 - *Fazer uma representação da aula de LM do 9ª ano (grupo 4);*
 - *Fazer uma representação da sala ideal de LM (grupo 5);*
- *atividades triviais de sala de aula – entrada do recreio, chamada, organização e disciplina da turma (10min).*

Recursos didáticos:

- *pesquisador/professor/estudantes;*
- *papel e caneta;*
- *lousa, giz e apagador.*

Procedimentos de Avaliação: *participação, colaboração e envolvimento de cada aluno/grupo.*

5.2.4. Em sala de aula

Na primeira visita que fiz a sala de aula, em 24/07/2012, e, posteriormente, no início das atividades em que eu participava como mediadora, em 14/08/2012, expliquei aos estudantes que o desenvolvimento da pesquisa só aconteceria por meio da participação deles no desenvolvimento das atividades. No início da primeira aula, em 14/08, orientada pelo Letramento Crítico, eu comentei também que nas nossas aulas todos poderiam se sentir com direito e liberdade para dar suas opiniões, pois o conhecimento de todos eles era válido, e não somente o saber do professor era correto. Mencionei que, enquanto professora, eu não sabia de tudo, e eles deveriam buscar

sempre ouvir e respeitar a vez e a voz dos outros colegas, pois cada um poderia contribuir de forma diferente.

Na primeira aula planejada para a pesquisa, por mim e pelo professor, desenvolvemos inicialmente a aplicação de um questionário individual (apêndice 1) a fim de observar o perfil dos alunos desta turma, 9º ano. As perguntas foram organizadas por ambos, professor e pesquisadora, e giraram em torno da vida pessoal do estudante, questionando os hábitos e as atividades fora da escola. Nesse momento, o professor também respondeu ao questionário.

O desenvolvimento desse questionário foi feito por mim e pelo professor durante a Reunião-1 como um suporte para buscar entender as características sociais dos participantes das aulas, assim como perceber a relação que eles têm com os objetos simbólicos que os circundam. Neste formulário, as questões sobre leitura, desenvolvidas por nós dois, tinham o objetivo de juntar informações sobre o quê e com que frequência os alunos liam. No excerto abaixo destaco a fala do professor a respeito do conceito de texto e leitura.

Pesquisadora	Tanto que... outra coisa que eu posso colocar no questionário, talvez. Lê, você lê? O que lê?
Professor	Isso. A pergunta da leitura tem abrangência, né. Não é só a leitura do livro, né. Que tipos de texto você usualmente utiliza pra leitura? A leitura do livro, leitura tradicional, né. Que leitura você faz da TV, do jornal, do outros meios? Tem acesso? Lê? Compreende? Canais da TV, você olha pra uma TV Justiça, e Entende?... Enfim, você...enfim.
Pesquisadora	Música também, pintura... Será que poderíamos colocar também algumas opções para uso da internet?
Professor	Pode, pode colocar sim. Você só faz a leitura daquilo que é agradável pra você e aquilo que não é agradável e é útil?... A gente sempre parte do princípio de que conhecimento é vivência, né... Então, se o aluno isola determinados conteúdos, determinadas vivências, determinados conhecimentos, ele fica deficitário, né.

No trecho em destaque logo acima, o professor revela sua percepção sobre leitura. Neste sentido, o professor preocupa-se com que falta ao aluno, com o que ele não lê; o aluno, sob esse olhar, precisaria ter contato com todos

os tipos de textos e assuntos; e, assim, a educação seria sempre deficitária, porque nunca daremos conta de tudo, de todas as leituras, de todos os tipos de textos. O Letramento Crítico, por outro lado, preocupa-se com o modo como os sujeitos lêem os textos com os quais têm contato. Talvez mais do que a quantidade de leituras, seria importante pensarmos em como o aluno lê, que questionamentos faz, se é que os faz.

Na fala do professor, é possível compreender também sua visão de modalidade textual, a qual abrange não somente a compreensão de produções divulgadas em livros, “leitura tradicional” - o que pode estar relacionado com a língua verbal escrita - mas também com outras formas de representação divulgadas, por exemplo, em jornais e televisão.

No questionário, o professor incluiu também questões sobre dados religiosos. Tais questões estavam relacionadas com a busca pelo entendimento de que práticas discursivas religiosas os alunos estavam inseridos, e se esse fator estava diretamente relacionado ao uso excessivo de palavras de baixo calão em sala de aula.

As questões relacionadas às ferramentas como computador e internet, feitas por mim e pelo professor, tinham o objetivo de conhecer a relação dos alunos com as novas tecnologias e pensar sobre as atividades relacionadas a esses instrumentos que poderiam ser desenvolvidas. Por meio dessas ferramentas, novas formas de comunicação e de produção de textos são divulgadas, e isso influencia diretamente nos modos de produzir e registrar saberes, nos modos de ensinar e aprender (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2011a). Nesta sala de aula, por exemplo, os alunos não faziam uso de *smartphones*. Por outro lado, existem turmas em que praticamente todos os alunos têm o aparelho e querem utilizá-lo dentro de sala de aula, o que pode gerar diversos tipos de conflitos. No 9º ano, entretanto, quase todos os alunos disseram utilizar a internet em seus computadores pessoais em casa.

Perguntas relacionadas às atividades habituais dos alunos excetuando-se a escola, desenvolvidas também por nós, buscavam ter um panorama do tempo dedicado a atividades de letramento, e verificar de que tipos eram: culinária, esportivas, midiáticas etc.

Essa simples atividade pode se constituir num aparato de busca pelo entendimento da constituição social local dos alunos que compunham a turma.

Para Allwright (2007), atividades que funcionem como meio de obter informações sobre o que acontece em sala de aula e que contribuam para aprendizagem da linguagem funcionam segundo os princípios da Prática Exploratória.

Esse questionário foi desenvolvido a partir de um objetivo que congrega toda a pesquisa: buscar entender a sala de aula em estudo. Para a investigação da natureza “qualidade de vida em sala de aula”, Allwright (2003, s/p)³⁵ recomenda não utilizar um formulário pré-construído. Desse modo, desenvolvemos um questionário de acordo com o que, à época, imaginávamos, o professor e eu, poderia contribuir para construir entendimentos sobre o ambiente de sala de aula. A perspectiva da Prática Exploratória não recomenda procedimentos definidos, mas oferece uma série de princípios para investigação e para o trabalho de entendimento. Do mesmo modo o Letramento Crítico não preconiza métodos generalistas e não indica roteiros para a abordagem das atividades em sala de aula.

Assim, o questionário se constituiu em uma atividade de Prática Exploratória e de Letramento Crítico. Ele buscava obter informações para construir entendimentos a respeito dos sujeitos participantes da pesquisa. E também foi uma oportunidade dada aos estudantes de falarem de si, refletir sobre seus gostos e sobre sua própria vida. Alguns alunos gostaram de falar de si e outros consideram essa atividade uma tarefa fácil. No trecho abaixo, transcrevo um relato sobre os acontecimentos da aulas, realizado como tarefa de casa (Aula-1 e Aula-2), em 14 de agosto.

Grupo Teletabs ³⁶	A aula foi muito boa, só que alguns alunos não estavam nem aí para o que a professora falava. Mas o resto foi legal, as coisas que a professora passava eram fáceis e legais. Todos falaram o que queriam fazer, “quase todos”. A professora também se apresentou. Aí, nós fizemos grupos e fizemos algumas atividades, mas foi muito boa aula.
-------------------------------------	---

³⁵ Texto publicado na internet sem paginação. Link: <<http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/eprecent/Dickthoughts.htm>>

³⁶ Nome que os próprios alunos atribuíram ao grupo constituído por eles para desenvolverem atividades durante as aulas.

Os alunos que ajudaram a escrever o relato consideraram fáceis as atividades realizadas em sala de aula, e a única atividade que eles mencionaram no relato foi o momento em que falaram de si. Não foram mencionadas as atividades sobre a discussão da escolha de tema ou sobre o que os incomodava/agradava na aula de língua portuguesa. Isso pode ser uma evidência de que o ensino de línguas pautado no próprio uso da língua é significativo para o aluno. Além de funcionar como um modo de erigir as vozes dos sujeitos em seus contextos, o que, para Foucault (2010), funciona como uma alternativa para valorizar o conhecimento pessoal dos alunos. Nessa direção, as atividades que promovem a opinião dos variados sujeitos de sala de aula é defendida por Allwright (2006) como meio de buscar o entendimento local por meio do envolvimento coletivo.

Entretanto, nem todos gostam de falar de si, alguns sentem-se envergonhados ao se exporem. Desse modo, no questionário individual, devido às questões éticas, não pedimos que o aluno se identificasse com seu nome, somente com os dados referentes à idade, trabalho, hábitos e gostos. De posse desses dados, desenvolvi análises quantitativas e qualitativas sobre o perfil dos alunos³⁷.

O segundo momento da aula, encaminhou-se a formação de pequenos grupos de estudantes e de uma dupla formada pelo professor e pela pesquisadora para um debate, no qual cada grupo deveria discutir e responder a duas questões inspiradas na concepção da Prática Exploratória. Segundo as orientações de Allwright (2007), as questões complexas oriundas das relações interpessoais de sala de aula que surgem durante o andamento da aula podem ser investigadas pela coletividade de sala de aula, ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades linguísticas.

Seguindo as orientações da Prática Exploratória, após as observações iniciais daquele ambiente de sala de aula e com a intenção de buscar entender os conflitos entre professor e certos alunos, apresentei as seguintes questões, para discussão: “o que os incomoda na aula de Língua Portuguesa?” e “o que os agrada na aula de Língua Portuguesa?” (Apêndice 2). Essas perguntas

³⁷ Informações que aparecem na seção 4.4.4.2. Os estudantes, página 67.

foram trazidas por mim e aprovadas pelo professor, que comentou ser uma atividade interessante para desenvolver proximidade com os estudantes.

Dentro de sala de aula, após momentos calorosos de discussão nos grupos menores, cada grupo apresentou suas reflexões numa discussão oral que envolveu todo o grupo. Apresentarei, na sequência, algumas questões levantadas em sala que geraram divergências e também desconforto por parte de alguns.

Sobre a primeira questão, “o que os incomodam na aula de LP?” (Aula-1), vários participantes, separadamente em seus grupos, apontaram temas que eu considere estarem relacionados com uma questão problemática de sala de aula.

- **Grupo professor e pesquisadora** - Linguagem obscena.³⁸
- **Grupo 4** - Garotos falando besteiras
- **Grupo Teletabs** - Discussão entre os alunos e o professor

Essas respostas me parecem girar em torno de um problema central enfrentado naquela sala de aula, o convívio entre professor e estudantes.

Na mesma direção, durante as reuniões com professor, o mesmo também enfatizou o mal-estar em sempre ouvir em sala de aula os alunos falando obscenidades. Os próprios alunos, no trecho acima, falaram sobre a questão do uso de palavras obscenas em sala de aula. Esse fato também se repetiu no período observatório, quando foi possível notar que as discussões entre estudantes e professor eram, na maioria das vezes, desencadeadas devido ao uso excessivo de palavras obscenas por parte dos estudantes.

Durante o período de observação, notei que os alunos utilizavam, constantemente, palavras de conotação sexual para se expressarem, e, em muitos casos, para provocar risos nos demais colegas. Durante uma aula, em certo momento, o professor comentou para a sala que “os alunos não têm linguagem adequada para sala de aula”. Observei que o clima em sala de aula, em grande parte, era tenso, e mesmo com essa colocação do professor não

³⁸ Essa ideia foi apresentada pelo professor. Segundo ele, os alunos usam essa linguagem para se impor na frente dos outros. Posteriormente, eu investiguei essa questão por meio do questionário respondido pela aluna Carol (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**, página 73). E durante a Aula-3, eu problematizei a questão do uso da linguagem obscena, conferir **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, página 106.

houve reação da turma. Os estudantes gritavam, não cooperavam, falavam “besteiras”, enquanto que o professor instruía as atividades, fazia questionamentos conduzindo as atividades de leitura de uma charge.

De acordo com o professor, o uso de vocabulário pouco apropriado para o contexto de sala de aula era um fator de desagrado. Durante uma reunião de planejamento em que montávamos o questionário sobre o perfil dos alunos, aparece no diálogo uma preocupação do professor quanto à linguagem chula (Reunião-1).

Professor	Então, por exemplo, quando eles estão no computador e...é...eles utilizarem é...,por exemplo, pornografia.
Pesquisadora	Então, sabe o que eu quis colocar aqui(no questionário sobre perfil dos alunos), professor? Se eles têm acesso à internet e computador em casa. Se sim, quais seriam os sites mais visitados. Aí, eu tinha colocado: sites jornalísticos, rede social, beleza, esporte, música, humor e acho que a gente pode colocar pornografia... pornográfico, né?
Professor	Pode...porque entra dentro da linguagem, você trabalhar com questões da linguagem, a influência social sobre a formação da linguagem chula...família fala, tipo, tolera, permite. Só fica proibido quando vão pra igreja ou no ambiente social que não pratica essa linguagem... Então se trabalhar com esse questionamento... é interessante pra sua abordagem ética, né.

Nesse momento, o professor põe em evidência um fator que caracteriza, em parte, a constituição do contexto de sala de aula da turma do 9º ano, demonstrando uma preocupação com a adequação da linguagem, em especial, por conta das palavras de conotação sexual. Desse modo, para o professor era importante trabalhar com a questão da sexualidade e da linguagem como modo de levar os alunos à reflexão sobre o uso de palavras obscenas. Entretanto, quando o professor buscava conversar sobre o tema “sexo” e a relação com essa linguagem que ele considerava inadequada, os alunos em geral não compr+6eendiam essa intenção do professor. A seguir um trecho que evidencia as discussões que ocorriam em sala de aula (Questionário-Aluna).

Pesquisadora	Como era o professor de Língua portuguesa?
Carol	Na sala falava sobre assuntos que não

	tinham nada aver com a aula do tipo “sexo” , um dia ele me disse que era para chamar a atenção e que os alunos gostavam disso.
Pesquisadora	Mas os alunos da sua sala falam bastantes palavrões?
Carol	@ @ (balança a cabeça afirmativamente)
Pesquisadora	Por que eles falam tanto, será?
Carol	@ sei lá... para falar no sentido de se mostrar, querer aparecer. Se eles falassem...isso porque sabiam que os amigos, a classe toda, iria rir .Se eles não riam, não iam fazer gracinha. Pergunta mais professora, tá legal.

Parece-me bastante evidente que há divergência de entendimento em relação ao assunto “sexo” em sala de aula na aula de Língua portuguesa. Por parte do professor, o assunto precisava ser abordado devido ao uso de expressões de conotação sexual por parte dos alunos, já do ponto de vista, em especial, dessa aluna o professor abordava o assunto somente para ter a atenção dos alunos. Parece-me também que há um hiato no entendimento do uso dessas expressões: para o professor as palavras eram tidas como grosseiras, rudes e obscenas. Por outro lado, para a aluna Carol, o uso de tais expressões significava um modo legal e “descolado” de se expressar junto aos colegas. As palavras que se remetem a sexo podem ser entendidas como uma atitude de expressão dos sentimentos.

Tendo isso em vista,, cada sujeito, professor e aluno, tem lentes próprias para enxergar esse contexto de formas diferentes. O professor, enquanto formador, percebe o uso de palavras chulas em sala de aula a partir de uma formação discursiva da educação e da religião. A aluna Carol entende o uso das expressões de conotação sexual a partir de uma formação discursiva descompromissada com a moral religiosa (Cf, Foucault, 2008a). Desse modo, um dos fatores que provoca conflitos, entre professor e alunos, é a variação linguística desses sujeitos e o modo como cada sujeito percebe o uso dessa linguagem.

As consequências do conflito, neste caso, foram negativas, pois toda manifestação discursiva referente ao assunto “palavras obscenas” gerava um desencontro de ideias e entendimentos (Cf. Fogaça, 2010, p.53). Por conta disso era comum se instaurarem diálogos pouco amigáveis, entre professor e

alunos, que resultavam num distanciamento entre eles. Nesse horizonte, acredito que, conforme aponta Fogaça (2010, p. 56), o conflito se originava de “confrontos de diferentes representações (duas ou mais) sobre um mesmo tema. Trata-se de um confronto de sentidos sobre o assunto “palavras obscenas”. Devido ao modo como a situação conflituosa se desenvolvia em sala de aula, os lados não estavam dispostos a rever suas posições, o conflito, neste caso, é considerado polarizante (FOGAÇA, 2010).

Entretanto, Fogaça (2010, p. 56) diz que "os conflitos não são necessariamente polarizações (embora possam ser), ou seja, frutos de ideias ou representações antagônicas". Para o estudioso,

mais do que somente polarizações, podemos considerar os conflitos também como tensões que não produzem necessariamente oposições inflexíveis, mas que "criam zonas de indecisão que neutralizam qualquer oposição rígida" diz Agamben (2002, apud, Fogaça, 2010, p. 56).

Nesta última perspectiva, o conflito, segundo Fogaça, pode funcionar como "mola propulsora de desenvolvimento" e aprendizagem (2010, p. 103 e 133). Desse modo, o espaço de conflito funciona como faísca motivadora de questionamentos e confronto de ideias na busca de construção de entendimentos. Como mola propulsora de desenvolvimento e aprendizagem, apresentada por Fogaça (2010), o conflito pode desempenhar um papel importante no processo educacional.

Em sala de aula, para pergunta “o que os desagradavam em sala de aula de Língua portuguesa?”, além da questão da linguagem obscena, na mesma direção, outra resposta bastante comum dentre as discutidas foi a respeito do comportamento dos alunos durante a aula. Apresento, separadamente, as respostas (Aula-1) de acordo com cada grupo³⁹:

- **Grupo professor e pesquisadora** - Alunos falando ao mesmo tempo, falta de compromisso da turma, falta de compromisso de estudo.
- **Grupo** - Os alunos não param de falar, não deixa a gente se concentrar.
- **Grupo 4** - As meninas fofocando da nossa vida, bilhetezinho de papel na sala.
- **Grupo Hiperfodas** - conversa, bagunça, o barulho.
- **Grupo Teletabs** A bagunça entre os alunos.

³⁹ Os nomes dos grupos foram dados pelos próprios alunos, cujos nomes foram omitidos para preservação das identidades.

Em geral, o que mais desagradava à turma era o comportamento inadequado dos alunos durante o período de aula, o que provocava na sala de aula uma grande agitação. Entretanto, os alunos que reclamavam sobre esta situação, em grande parte, eram os mesmos que promoviam a “bagunça”. O apoio pedagógico da escola, naquele ano, já havia feito uma reunião com a presença de pais para tratar do comportamento dos alunos, mas, segundo a opinião de umas alunas, nada adiantou. Durante a discussão em sala, eu perguntei o que poderíamos fazer para melhorar o excesso de conversas. No trecho abaixo aparece parte desse debate(Aula 2).

Pesquisadora	Gente, de novo...é sempre a conversa o problema...(insisto) o que a gente pode fazer para resolver isso?
Larissa	[...]
Thiago	Tem que passar <i>Super Bonder</i>
Larissa	Não adianta perguntar nossa opinião, porque na reunião... não adianta nada, porque após a reunião com os pais, ficou do mesmo jeito.
Pesquisadora	A reunião não adiantou nada, mas e aqui dentro? A gente não pode pensar na bagunça lá de fora, mas a gente pode tentar resolver aqui de dentro.
Beto	Resolve lá fora
Rafael	Pode deixar assim
Pesquisadora:	Aceito sugestões, o que vocês acham?
Rafael	O quê? @@// [...]

O problema do barulho em sala de aula foi apontado por diversos alunos em suas respostas escrita. Quando o assunto foi problematizado oralmente, o estudante Thiago, com sua resposta, tentava ser engraçado e causar o riso nos demais colegas; a estudante Larissa, por sua vez, acredita que não há como mudar, justamente por já haverem tentado, inclusive com a reunião dos pais. Outros não dão sugestões. O fato é que praticamente todos os alunos consideraram a turma muito barulhenta.

Repensando as respostas acima, apresento as respostas da aluna Carol sobre sua própria turma (Questionário-Aluna).

Pesquisadora	Como é a sala de aula da sua turma? Faça um relato. Dê exemplos
Carol	É bagunçada, os professores não tinham paciência com os alunos [...] alguns faziam as atividades outros não, esses que não faziam, ficavam tacando bolinhas de papel, respondiam o professor, pegavam folha de caderno e enrolavam como se fosse um baseado...
Pesquisadora	E você? Como você era enquanto estudante do 9º ano?
Carol	Não fazia as lições... era a palhaça da turma e não obedecia aos professores.
Pesquisadora	Mas...por que você vai à escola? O que lhe motiva? E o que você mais gosta de fazer na escola?
Carol	Eu vou à escola para aprender as coisas... vejo as pessoas que estudaram e as que não estudaram, as que estudaram tem uma vida bem melhor do que as que não estudaram, não fizeram uma faculdade e tal // E essas pessoas me motivam...Eu gosto de conversar com meus amigos, fazer as lições também, trocar uma ideia com os professores.

Na auto-reflexão da aluna Carol, não somente a turma era “bagunçada”, mas ela própria tomava parte desse tipo de comportamento. Atitude que pode ser entendida como o exercício de resistência por parte da aluna em reação ao poder exercido pela função de professor, representante da instituição escolar.

Embora sejamos, na perspectiva do Letramento Crítico e da Prática Exploratória, professores, alunos, colegas, companheiros e co-participantes na busca pelo entendimento (Cf. Purcell et al, 2003), essa relação não implica uma neutralidade nas relações entre os participantes. Como aponta Albuquerque (1995), há sempre uma assimetria nas relações de poder que institui a autoridade e a obediência/resistência. Durante as atividades de pesquisa, com efeito, em alguns momentos, era a Carol que jogava papel de um lado do outro da sala trocando bilhetinhos com outro aluno. Por outro lado, em outros momentos, ela participava das atividades apresentando suas ideias, e, ainda, em certas ocasiões, pedia aos colegas que reduzissem o volume da conversa para ajudar na manutenção de um ambiente tranquilo de sala de aula. Essa aluna, infelizmente, reprovou o 9º ano.

Referindo-se ainda ao comportamento, na sequência, apresento o resultado de uma atividade extraclasse. Eu pedi a um grupo de alunos que

fizesse uma representação da turma do 9ºano, o qual me apresentou o desenho abaixo feito pelo aluno André. Tal desenho muito me surpreendeu pela analogia estabelecida com a sala deles.

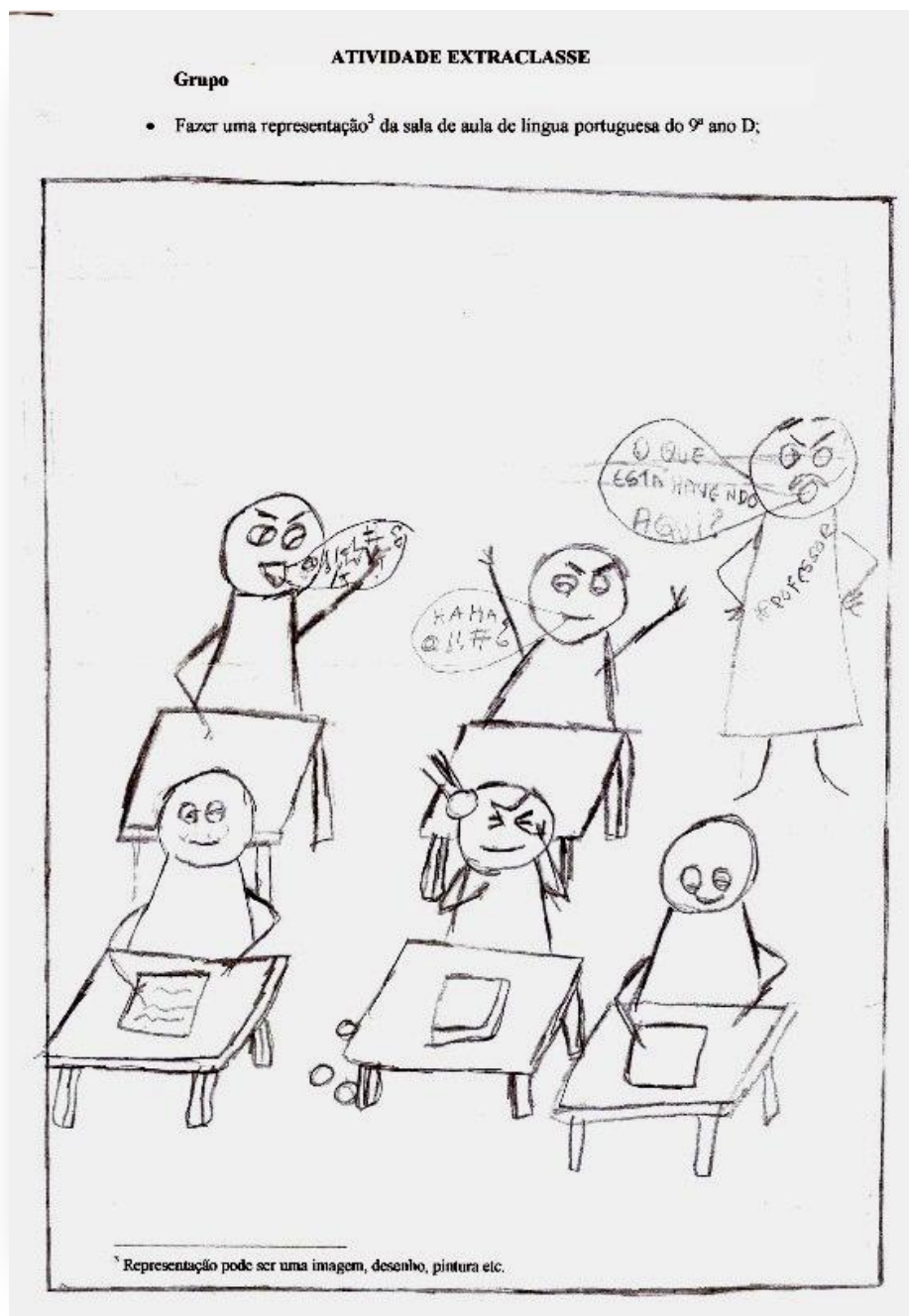


FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO DA SALA DE AULA DO 9º ANO FEITA POR UM ALUNO.

No desenho, cinco alunos são representados sentados em suas carteiras. Há duas fileiras com duas carteiras cada e o quinto aluno está na parte mais frontal da sala; ele está com o rosto abaixado para sua carteira, com

uma caneta ou lápis na mão e parece estar escrevendo em seu material de estudos.

Na fila de carteiras à esquerda, o aluno sentado na primeira carteira tem à sua frente material de estudo com textos escritos. Esse material pode ser o livro didático ou o resultado do que esse aluno escreveu. Esse aluno está representado com um sorriso no rosto e seu olhar está direcionado para a frente da sala. Na fileira da direita, o aluno da frente está sendo bombardeado por bolinhas de papel, vez que ao seu lado, no chão, há três bolas de papel e no exato momento da representação uma quarta bola atinge a sua cabeça. Sua expressão facial é de susto ou dor, vez que ele está com os olhos cerrados com firmeza, a testa franzida e os braços levantados em direção à cabeça. À sua frente em cima da carteira há também material de estudos, um livro ou caderno, mas não há nada escrito.

Já o segundo e último aluno da fila da esquerda não possui nenhum material escolar sobre sua carteira e ele está falando alguma coisa que foi representada por símbolos. Devido a esses símbolos, é provável que a sua fala se refira a algo que não possa ser transcrito, como palavras de baixo calão, xingamentos, palavras obscenas etc. Outro gesto que chama a atenção para esse aluno é a posição elevada de seu braço esquerdo indicando que quem arremessou a bolinha de papel no aluno da frente foi ele.

Ao seu lado na fila da direita, outro aluno sem material escolar dá risadas e fala alguma coisa. Este aluno está com os dois braços para cima e parece se comunicar com o colega que arremessou a bolinha de papel. Por fim, há a figura do professor, posicionado logo atrás deste último aluno. O professor está com as duas mãos na cintura, com expressão de fúria no rosto e fala para esses dois alunos posicionados ao fundo da sala: “o que está havendo aqui?”.

Esta representação da sala do 9º ano apresenta muita semelhança com a opinião da aluna Carol. Ambas relatam que alguns alunos fazem atividades enquanto que outros não, e dão um exemplo costumeiro de comportamento de aluno em sala de aula: amassar folhas, fazer bolinhas e arremessá-las nos colegas.

Outro fator, nessa representação, corrobora as respostas e discussões de alunos em sala -para a questão “o que os incomodam na aula de Língua Portuguesa?”- a falta de entendimento entre alunos e professor. No referido

desenho feito por um aluno, os alunos que conversam entre si são interrompidos pelo professor que, pela aparência de raiva ou fúria, não está nada satisfeito com as atitudes dos alunos. Devido às peculiaridades da imagem fixa, a cena representada se constitui apenas de uma parte do desenrolar da história. No entanto, é possível depreender que o que se segue à cena retratada na imagem contempla uma narrativa típica do 9º ano nas aulas de Língua Portuguesa, o desentendimento entre professor e alunos.

Para Prática Exploratória, é relevante envolver todos no trabalho pela busca do entendimento. Por outro lado, para o desenvolvimento do Letramento Crítico, é relevante buscar promover diversas perspectivas sobre certo objeto discursivo, como é apontado por Foucault (2010) em seu projeto genealógico. Assim, nesta pesquisa, ao discutir certas características do ambiente de trabalho de sala de aula, busquei elencar informações provindas dos diversos participantes do trabalho. Mas sem o objetivo de promover o consenso entre as ideias. Neste sentido, apresento abaixo, as opiniões do professor sobre os alunos dessa classe, o que corrobora, em parte, os discursos dos alunos sobre eles mesmos, seus comportamentos e o andamento das atividades educacionais de sala de aula. Para fechar as opiniões, no Questionário-Professor há também perguntas que ajudavam a construir uma descrição da turma.

Pesquisadora	Como o professor descreve a turma do 9º ano?
Professor	Com exceção das meninas ⁴⁰ , a turma caracterizava-se por alunos turbulentos, irascíveis, sem senso de responsabilidade para a execução organizada e disciplinada das atividades, tarefas de estudo e, principalmente, sem noção clara de senso moral. Observava-se, desde anos anteriores, que o histórico desses alunos somava sucessivas perdas de domínio de conhecimento, desinteresse, banalização pelos estudos e comprometimento disciplinar. A escola, para eles, era somente uma imposição legal. Viam-na como oportunidade para cumprir uma formalidade da lei, sem a compreensão para construção sólida de conhecimentos significativos.

⁴⁰ O professor apresenta uma generalização excluindo as meninas do quadro de alunos considerados "turbulentos, irascíveis", entretanto, algumas meninas também promoviam a "bagunça" da sala de aula.

Pesquisadora	Como o professor avalia o desenvolvimento, de modo geral, dos estudantes da turma, em 2012?
Professor	Os alunos do 9º ano turma com as características descritas acima sofrem da ausência de referência familiar, principalmente no aspecto moral e social. Eles têm a compreensão que tudo é válido e sem consequência, principalmente na escola, que é um lugar para ser frequentado, não ambiente de estudos, de fato. Estuda-se para a nota, não para a aquisição significativa de conhecimento. É um processo cultural recente causado pela noção de direito do indivíduo que perpassa por toda a sociedade, com base no movimento romântico e consolidado nas leis constitucionais, bem como em leis específicas - Estatuto da Criança e Adolescente, Estatuto do Idoso, etc. O texto poético de Carlos Augusto Telles, "A cidade está com fome", caracteriza o comportamento coletivo da sociedade atual, também na escola.

Percebo que em certos aspectos, tanto alunos como professor entendiam a parte discente da sala de aula do mesmo modo, um misto de alunos que não colaboravam com o desenvolvimento das atividades e de alunos que buscavam um desenvolvimento pessoal. Por outro lado, percebo que não havia uma relação de proximidade entre alunos e professor para que estabelecessem um vínculo de confiança, aspecto importante para o praticante exploratório.

Como aponta o comentário do professor, a escola pode ser uma imposição legal. Por um lado, pode faltar aos alunos a percepção da relevância da escola em suas vidas, como um espaço para desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, a imposição pode significar um motivo de 'resistência' que os alunos exercem em aula. Segundo Foucault (1985, p. 91), a resistência é uma das formas de identificarmos situações de exercício de poder.

Na parte seguinte da aula, os estudantes foram questionados sobre quais temas gostariam de estudar. Eu percebia que precisávamos trabalhar detalhadamente sobre questões que estavam diretamente relacionadas aos desentendimentos ocorridos entre o professor e alunos em sala, uma vez que

um dos objetivos da Prática Exploratória é buscar entender o ambiente de sala de aula.

Seguindo essa abordagem, eu decidi desenvolver outra atividade junto aos alunos. Como já dito, o professor se incomodava com as palavras obscenas, assim como alguns alunos. Por isso, durante o planejamento, professor e eu, havíamos desenvolvido também uma lista contendo algumas opções de temas para escolha dos alunos. Dentre os temas, o professor e eu havíamos escolhido “sexualidade e “palavrões”” (apêndice 3), uma vez que acreditávamos que esse tema poderia contribuir para busca pelo entendimento do foco desencadeador das divergências existentes entre professor e alunos. Os demais temas elencados da lista foram escolhidos por nós de forma mais aleatória. Em sala de aula, os estudantes votaram, individualmente e o item mais votado foi justamente “sexualidade” e “palavrões”⁴¹.

De acordo com a perspectiva do Letramento Crítico, é relevante que professores fiquem atentos às necessidades locais, observando alunos dentro de sala de aula para planejar suas aulas. De acordo com Foucault (2010), a valorização do saber local é, de um lado, um modo de evidenciar a hegemonia do saber científico em nossa sociedade e, de outro, um modo de erigir as vozes dos sujeitos em seus contextos. Acredito que esse fator me ajudou, juntamente com o professor, a decidir incluir o tema da “sexualidade” e “palavrões” nas opções de temas a serem trabalhados. O projeto foucaultiano de valorização do saber local embasa o Letramento Crítico e vai ao encontro da Prática Exploratória, vez que esta também defende a busca pelo entendimento local por meio do envolvimento coletivo.

Para finalizar, o plano das aulas 1 e 2 ainda contava com uma atividade extraclasse. Cada grupo tinha uma atividade distinta e eu decidi aleatoriamente a distribuição. As folhas com atividades distribuídas foram:

⁴¹ A terceira aula com essa turma foi dedicada ao estudo do léxico relacionado às palavras chulas usadas em sala. Primeira atividade, pedi aos alunos que dissessem todos os nomes que se referiam à genitália feminina, à genitália masculina e ao ato sexual (anotei no quadro-negro em três colunas). Segunda atividade, pedi que dissessem quais desses nomes eles usavam quando vão à uma consulta médica e/ou quando estão com o/a namorado/a. Por fim, pedi que escolhessem quais nomes escritos no quadro eles usavam dentro de sala de aula. Mostrei a eles que eles escolheram nomes diferentes para cada uma das situações. Por fim, perguntei o porquê deles falarem tais palavras em sala de aula. As respostas dos alunos foi que proferiam as palavras chulas quando estavam com raiva ou bravos com alguém.

Entrevistar um colega de outra turma sobre o tema; escrever um relato da aula; fazer uma representação da aula de Língua portuguesa do 9ª ano; fazer uma representação da sala ideal de Língua portuguesa e procurar um texto (verbal, visual ou multimodal) sobre o assunto para apresentar oralmente na aula seguinte.

Durante o planejamento, o professor mencionou que esta atividade não funcionaria, pois os estudantes não eram habituados a fazer “tarefa de casa” e, segundo o professor, havia, até mesmo um consenso entre os professores da escola sobre não pedir aos estudantes atividades extraclasse. No diálogo abaixo (Reunião-2), pode-se observar essa situação.

Professor	Propor em aula, pra fazer em aula... ou na aula seguinte uma pequena atividade, um pequeno textinho
Pesquisadora	Complicado... olha só o que eu tinha proposto: cada um... é...cada grupo faria uma atividade diferente
Professor	Fazer em aula
Pesquisadora	Em aula?
Professor	É
Pesquisadora	Eu posso sugerir pra eles fazerem fora? Para ver o que acontece. Se não acontecer nada, na aula seguinte eu peço para fazerem em sala.
Professor	[...] duas alternativas... que provavelmente tem [...] eles não tem o hábito de exercício, desse exercício.
Pesquisadora	A pessoa não tem preparação para aula, né,! Ela vem sem preparação alguma, então?...
Professor	É
Pesquisadora	Que triste. Bem, a outra... olha, essa outra ideia de atividade seria para eles fazerem uma representação, desenho mesmo. Pode ser desenho, pintura, o que eles quiserem.
Professor	Pode...pode
Pesquisadora	(representação) da turma deles.
Professor	Tranquilo
Pesquisadora	E um outro grupo faria uma representação da sala ideal, pra ter uma ideia do que eles pensam sobre isso. O professor concorda?
Professor	Claro. O que tem que ter numa sala ideal, né.
Pesquisadora	É
Professor	Conforme a visão deles.

Apesar do alerta feito pelo professor sobre a omissão dos estudantes em fazer atividades escolares, fora da escola, eu decidi explorar as atividades, pois acreditava que dentre um grupo grande de alunos, alguns poderiam se interessar e fazer a atividade. E de fato alguns alunos fizeram as tarefas de casa – das 5 atividades que entreguei aos grupos, 3 foram feitas, contrariando o rótulo de "turma desinteressada".

Para essa tarefa, durante o planejamento, eu desenvolvi atividades diversas seguindo orientações do Letramento Crítico quanto ao uso de diferentes modalidades de linguagem para o ensino. Para Jordão (2007a, p. 25) “podemos lançar mão de múltiplos recursos, que incluem a linguagem escrita, mas não se limitam a ela”, e assim, valorizamos outras modalidades textuais por meio de exercícios que envolviam a produção de imagens. Pensando na pesquisa, como o tempo de trabalho em sala de aula é bastante curto, acreditei que por meio de atividades diversificadas, diferentes informações seriam fornecidas e contribuiriam diferentemente para o trabalho analítico. Além de acreditar que a diversificação do formato das atividades e de seus enunciados não padronizaria ou direcionaria as respostas dos alunos.

Dos cinco grupos, três desenvolveram e entregaram a atividade. Aparentemente, duas das três atividades entregues foram feitas individualmente e não em grupo. Quando questionados, os estudantes responderam que somente uma pessoa fizera a atividade. De acordo com o professor, como já mencionado, a expectativa era que os alunos não fizessem as atividades extraclasse. Entretanto, por ser a primeira tentativa, acredito que o retorno de algumas atividades significa que os alunos ou parte deles ainda se interessavam em realizá-las.

Além dessas aulas geminadas, eu estive em sala de aula como mediadora por mais nove aulas. Já, os detalhes do desenvolvimento das atividades junto aos estudantes aparecerão em diversos momentos no decorrer da análise e, portanto, não relatarei as demais nove aulas com tanto apreço.

5.2.5. Organização geral das aulas

Posteriormente ao desenvolvimento de todas as aulas, eu organizei um quadro analítico que funciona como espaço para mostrar o panorama geral das

aulas. Eu analisei e classifiquei as aulas de acordo com os tipos de atividades desenvolvidas (preparação, exploração e problematização)⁴² (Jordão e Fogaça, 2007). Na sequência elenquei os temas que foram trabalhados em sala, apresentei os objetivos referentes a cada duas aulas e, por último, relacionei os recursos utilizados em sala. Apresento, em cada linha da tabela abaixo, os dados referentes a cada par de aulas.

TABELA 4 - QUADRO GERAL DE AULAS MINISTRADAS

AULA	TEMA	OBJETIVO(S)	RECURSOS
Atividades iniciais investigativas (aula 1 e 2)	Discutir e definir com alunos, professor e pesquisador um tema que os interessem/incomodem no ensino de língua materna	Verificar dificuldades e questionamentos da turma e do professor em relação à aula de L1;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário ▪ Questões sobre os puzzles ▪ Lista de temas
Atividades de preparação e problematização (aula 3)	Linguagem obscena	Problematizar o uso de “palavrões” na sociedade; Buscar entendimento sobre quais contextos sociais tais palavras são usadas e onde não deveriam ser usadas;	Giz e lousa
Atividades de exploração e problematização (aulas 4 e 5)	A fase da adolescência (anexo)	Discutir e negociar sentidos para o texto juntamente com alunos, professor e pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charge ▪ Artigo de opinião
Atividade de preparação e problematização (aulas 6 e 7)	A adolescência e seus perigos	Identificar o que os estudantes consideram perigosos na vida do jovem	Giz e lousa
Atividades de exploração e problematização (aulas 6 e 7)	Adolescência, gravidez e drogas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o texto juntamente com alunos, professor e pesquisador; ▪ Negociar sentidos para o texto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notícia ▪ Charge
Avaliação (aulas 8 e 9)	A adolescência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar os estudantes; ▪ Adequar a pesquisa ao calendário escolar 	Prova
Atividades de exploração e problematização (aulas 10 e 11)	Adolescência, sexualidade, sociedade e mitos (Anexo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar conhecimentos prévios; ▪ Negociar sentidos para o texto 	Artigo científico

⁴²Cf Jordão e Fogaça (2007) sobre os passos para planejamento das aulas de leitura em 4.6AS AULAS: ABORDAGENS DE, página 74.

Na perspectiva da Prática Exploratória (Allwright, 2002 e 2005)– envolver todos no trabalho e trabalhar pela união de todos - acredito que, em parte, conseguimos que os participantes da pesquisa (os alunos, professor e pesquisador) se envolvessem na elaboração e realização das atividades pedagógico-investigativas, e também na busca pelo entendimento do que acontece em sala de aula. Em relação ao planejamento das atividades orientadas pelas abordagens do Letramento Crítico e da Prática Exploratória, concluo que o envolvimento dos participantes contribui para construir entendimentos sobre o ambiente de sala de aula. Embora a Prática Exploratória, busque envolver todos na busca pelo entendimento, isso não significou uma busca em colocar professores e alunos no mesmo patamar de participação, ou diluir as relações de poder. Como nos lembra Foucault (1985), sempre há assimetria de poder nas relações sociais.

De certo modo existiu uma autonomia para alunos e professor tomarem decisões e apresentarem opiniões. Por outro lado, o modo como as atividades foram desenvolvidas seguiu certas orientações definidas por mim, enquanto pesquisadora. Porque as escolhas das perspectivas educacionais, Prática Exploratória e Letramento Crítico, para conduzir as aulas foram realizadas por mim. A própria escolha por essas abordagens em detrimento de outras perspectivas já representa minha subjetividade. Desse modo, apesar de permitir certas liberdades aos demais participantes, o olhar principal que fez resultar as atividades desenvolvidas na sala de aula foi o meu.

5.3. OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA

Apresentarei a seguir reflexões desenvolvidas sobre os acontecimentos de sala de aula. Com o foco nas atividades pedagógico-investigativas, orientadas pelo Letramento Crítico e da Prática Exploratória, analisei o modo

como os alunos⁴³ participaram dessas atividades. Norteada pela Grounded Theory (Thornberg, 2012), desenvolvi categorias que representam os modos de participação dos alunos. Desenvolvi as definições das categorias de participação a partir das observações e comparações do contexto de sala de aula pesquisado (Thornberg, 2012), não busquei, portanto, relação com literatura prévia. Os eventos analisados têm o objetivo de demonstrar que a participação do aluno em sala de aula pode provocar diferentes entendimentos.

Por participação entendo todo modo de envolvimento em eventos de troca verbal, imagética ou gestual, como ouvir, ler, falar, escrever, desenhar e movimentar-se, que ocorram de forma visível. Nesse caso, a participação é restrita àquelas que se relacionam a atividades pedagógico-investigativas.

De início, ao contemplar os vídeos gravados da pesquisa, percebi que no meio do ambiente intrincado de uma sala de aula, as pessoas tomam parte das atividades de formas muito diversificadas, o que acarretava numa complexa interação entre os sujeitos dentro de sala de aula. No decorrer do desenvolvimento de atividades pedagógico-investigativas, alguns alunos participaram do desenvolvimento das atividades interagindo com os demais colegas de modo que eu não pude perceber, vez que além da turma ser composta por 20 pessoas, muitas vezes o modo como eles interagiam provocava um alvoroço no ambiente de sala de aula. Desse modo, observei os vídeos gravados em determinados momentos das aulas para observar os diferentes padrões de participação demonstrados visivelmente pelos alunos nas atividades propostas.

Neste contexto de modos de participação, cabe um adendo em relação às não manifestações. Por exemplo, quando o sujeito não se envolve de qualquer maneira visível. A não manifestação visível não significa que o sujeito não esteja refletindo sobre o assunto. Segundo Foucault (2006, p. 308), “a vida mental abarca tudo. Platão não dizia mais ou menos: ‘Nunca sou tão ativo que quando não faço nada’? É claro que ele se referia às atividades intelectuais que não exigem, no plano físico, muito mais, talvez, do que se coçar a cabeça.” Sob essa perspectiva, no trabalho que ora se desenvolve, os estilos de

⁴³Devido ao tempo dedicado ao desenvolvimento da dissertação e sua complexidade, não analisarei, nesse momento a participação do professor, o farei em trabalhos futuros.

manifestações se restringem àqueles que podem ser observados devido à atividade física aparente dos sujeitos.

Assim, descreverei sucintamente, na tabela abaixo, os critérios utilizados por mim para categorizar a participação dos praticantes exploratórios, os alunos, no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa. Na sequência, para maiores detalhes, explicarei cada modo de participação.

TABELA 5 - ORGANIZAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Modo de participação	Procedimentos	Exemplos de comportamento em relação às atividades em sala de aula
Participação Periférica	Participante manifesta-se verbal ou gestualmente somente entre um grupo de colegas, mas não intervém nas atividades junto ao grupo grande de alunos e professor.	Estudante diz ao colega que gostaria de estudar sobre 'sexologia' na aula de LP. Quando eu pedi sugestão de temas para estudo por escrito, 'sexologia' não apareceu entre as sugestões.
Participação de resistência	O participante manifesta-se verbal, por imagens ou gestualmente para o grupo de alunos relacionando-se com as atividades pedagógico-investigativas propostas, mas sem o compromisso com a produção de conhecimento, ou com uma verdade.	Pesquisadora: então, o que vocês acham? Por que está alargando o período de vida referente à adolescência? Thiago: POR CAUSA QUE A POLÍCIA TÁ MATANDO. Estudantes: @@@ Pesquisadora: mas se ta matando, não amplia, diminui//
Participação Macro	O sujeito participante se envolve no desenvolvimento das atividades juntamente aos subgrupos, mas também juntos ao grupo grande de alunos e professor apresentando interesse em negociar sentidos.	Pesquisadora: legal, e aí o que vocês entenderam? Rafael: que os jovens de antes eram mais responsáveis. Pesquisadora: mais responsáveis? Rafael: porque eles se casavam e formavam família. Pesquisadora: ah tá, mas e hoje tem muito jovem responsável Rafael: ah, sim, sim. Pesquisadora: é? Andrei (levanta o dedo): eu. Pesquisadora: Aqui ó, tá dando exemplo. Rafael: eu também sou responsável, porque eu...

Nessa tabela, eu levantei modos de participação de acordo com os exemplos por mim observados, mas não extingue as possibilidades de novas categorias. Os nomes escolhidos foram opção pessoal e não se referem à

textos previamente publicados. Explicarei, adiante, cada modo de participação mais detalhadamente, exemplificando com acontecimentos de sala de aula.

5.3.1. Participação Periférica

A participação **periférica** se constitui de manifestações paralelas às atividades pedagógico-investigativas promovidas para a aula. O aluno desenvolve as atividades referentes ao conteúdo junto a um colega, mas quando é convidado a interagir com o grupo, não o faz. Assim, o participante periférico manifesta-se verbal ou gestualmente somente entre um grupo ou um colega, mas não intervém nas atividades junto ao grupo grande de alunos e professor.

O exemplo discutido abaixo foi um único acontecimento isolado que pude observar. Entretanto considere um evento importante, uma vez que acredito que a modalidade de participação **periférica** é, escassamente, percebida por parte do professor, porque em muitos casos este precisa lidar com turmas de mais de 35 alunos ou porque o professor percebe a todos indistintamente, homogeneizando-os.

No decorrer da Aula-2, perguntei aos estudantes, por escrito, qual tema/assunto eles gostariam de estudar durante as nossas aulas de Língua Portuguesa. Após recolher as respostas, eu as escrevi no quadro para que todos tivessem conhecimento dos temas propostos.

- **Grupo:** Como começar a fazer uma redação
- **Grupo Hiperfodas:** Leitura de gibis e verbos.
- **Grupo 4:** Músicas
- **Grupo Teletabs:** Provas de 'V' ou 'F' e filmes.

Enquanto eu anotava as sugestões acima no quadro, o aluno Paulo comentou com os colegas próximos um assunto que ele gostaria de estudar “sexologia”, no entanto, esse aluno não compartilhou a ideia com a turma toda. Eu pude notar esse evento ao assistir ao vídeo referente à Aula-2.

No papeis onde os alunos escreveram suas sugestões de temas não era necessário identificar o nome dos integrantes do grupo, o que pôde significar

um espaço de liberdade para os alunos. Entretanto, essa atividade fora desenvolvida em grupos, o que, por outro lado, pôde significar uma barreira para um diálogo amigável entre os alunos; ainda mais porque, em nossa sociedade, em muitas instâncias/instituições, o assunto “sexo” é considerando tabu, um assunto proibido.

Para algumas religiões, o ato sexual em relacionamentos não estáveis e/ou antes do casamento é condenado; considerado pecado. Foucault (2008b, p.9) alerta, “em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política”. Segundo o filósofo (FOUCAULT, 2008b, p.9), e de acordo com os discursos observáveis em diversas instituições, sexo se encaixa em “tabu do objeto”), ação que pode ser considerada pecaminosa, errada, e por isso, também é objeto discursivo do qual não se pode falar declaradamente. A repressão sobre espaços que envolvam esse objeto do discurso envolvem claramente as regiões da religião, política e também da educação.

No caso acima relatado, o aluno tem seu discurso apagado devido aos efeitos da relação de poder preponderante em sala de aula, ou seja, professor que exerce “força dominante” e aluno que exerce “força dominada” (Cf. Deleuze, 1991, p. 37). Entretanto, isso não quer dizer que as forças sejam permanentes; elas podem se deslocar de um sujeito ao outro. No exemplo relatado, percebemos que a fala do aluno é apagada, e nesse sentido, entendo também que o poder é então uma força que se exerceu no discurso.

Para que o aluno verse sobre o assunto “sexo” entre o grupo, parece ser necessária a intervenção do professor como propositor do tema. O sistema educacional escolar pode significar, portanto, o espaço onde as pessoas se apropriam de outros discursos, mas também como espaço de delimitação da produção discursiva, é uma organização onde se exerce poderes, os quais são ao mesmo tempo produtivos e cerceadores, permitem e delimitam a produção discursiva (Cf. Foucault, 2008b).

Nesse segmento, a participação **periférica** dos alunos pode contribuir para o estabelecimento de situações de conflito entre professor e estudantes, vez que o professor desconhece o posicionamento do estudante e tende a acreditar que este não traz colaborações para a aula ou que atrapalha as atividades com conversas paralelas. Por esse lado, o conflito é entendido como

pouco produtivo, uma vez que ele é visto como uma situação que gera divergências e oposição entre professor e alunos (Cf. Fogaça, 2010). Isso ocorre, porque em parte dos casos, os estudantes conversam entre si sobre assuntos relacionados às atividades pedagógico-investigativas, mas o professor, que é incapaz de participar de todos os micro-contextos de sala de aula, não entende que o aluno esteja construindo sentidos relevantes ao aprendizado, e, portanto, pode entender que os alunos versam sobre atividades alheias à vida educacional escolar. Nestes casos, muitas ações de professores funcionam no sentido de bloquear os atos discursivos dos alunos, exercendo uma força cerceadora de sua produção discursiva.

O problema dessa força cerceadora é produzir no aluno a ideia de que o único conhecimento válido é aquele reproduzido em sala pelo professor, o conhecimento científico; e que o conhecimento prático dele não é relevante para a aula. Deste modo, apenas uma perspectiva é tomada como verdadeira e válida e o conhecimento adequado é aquele legitimado pelo sujeito professor (Cf. Foucault, 2008a).

Para o Letramento Crítico é relevante que as vozes desses sujeitos sejam valorizadas e evidenciadas (Cf. Foucault, 2010). Entretanto, em muitas salas de aula não se cria uma relação de proximidade e de confiança entre alunos e professores para que aqueles queiram expor suas ideias. Desse modo, novamente podemos estar valorizando uma verdade absoluta, a verdade divulgada pelo professor, o qual, em geral, tem o privilégio da divulgação do conhecimento científico em detrimento de qualquer sabedoria popular ou conhecimento prático das pessoas.

É evidente, como já dito, que muitos acontecimentos de sala de aula escapam à percepção do professor. O professor enquanto sujeito que trabalha sozinho para um público de cerca de 20 pessoas, e, em determinados casos, esse número dobra e até mesmo triplica, fica impossibilitado de atuar em todos os micros contextos. No entanto, criar espaços de reflexão e autorreflexão pode servir como motor para desenvolver criticidade e autonomia no aprendizado desses alunos com participação periférica.

Segundo a Prática Exploratória (Allwright, 1997), é parte importante do trabalho a existência de integração entre os participantes do processo educacional. Essa integração, entretanto, não necessita ocorrer de modo que

todas as pessoas se envolvam umas com a outras, mas de modo que permita aos sujeitos se sentirem confortáveis com as pessoas com as quais se envolva.

O professor que adota a postura do Letramento Crítico e da Prática Exploratória pode viver confortavelmente com as diferenças existentes entre seu alunado e perceber que a diversidade é positiva para o processo de aprendizagem. Num ambiente heterogêneo, o professor pode trabalhar com o intuito de construir um espaço para que os alunos com participação periférica sintam-se confortáveis para desenvolver atividades com liberdade e postura crítica em relação ao próprio processo de construção de conhecimento. Isso não significa, entretanto, que em sala de aula o conflito deixe de existir; que as diferenças desapareçam e que nas relações interpessoais o poder deixe de ser exercido. Todas essas questões são características de nossa sociedade.

Levando em consideração essas noções, o modo como a Prática Exploratória e o Letramento Crítico percebem a aula tem o intuito de buscar promover a agência e a criticidade do sujeito. O aluno não é percebido como aprendiz, ou seja, aquele que adquire um conhecimento pré-existente e o repete; ele é um sujeito de relação, construtor, que exerce uma força sobre os elementos exteriores a ele, atribuindo-lhes sentidos relativamente estáveis, mas provisórios, por meio da negociação com outros sujeitos.

Nesse sentido, buscar promover o envolvimento de todos alunos no trabalho de sala de aula, com suas motivações e suas singularidades, contribui para o desenvolvimento da aula e para a negociação de sentidos. Entretanto, em nenhuma dessas abordagens o trabalho educacional busca um entendimento comum do estudo realizado em sala de aula. A homogeneidade, neste caso, não é esperada. É desejável que as pessoas desenvolvam entendimentos diferentes.

5.3.2. Participação de Resistência

Em sala de aula, durante a pesquisa, ocorreu, segundo meu entendimento, outro tipo de participação bastante peculiar. A próxima categoria aborda os estudantes que se envolveram no desenvolvimento das atividades

pedagógico-investigativas frente aos colegas de sala. Em geral, esses participantes fizeram comentários verbais com bastante frequência, entretanto, aparentemente eles buscaram falar coisas que supostamente seriam engraçadas e causariam riso entre os colegas, sem o objetivo de sinceramente discutir ou apresentar respostas coerentes para contribuir com as questões problematizadas. A essa categoria dei o nome de participação de **resistência**.

Transcreverei alguns trechos de aula abaixo que incluem exemplos do modo de **resistência** de participação de um aluno. Embora outros alunos tivessem comportamento bem parecido, escolhi o trajeto participativo de apenas um aluno, pois acredito ser mais abrangente e significativo.

Os trechos abaixo foram retirados da aula em que foi problematizada a questão dos perigos que envolvem o período de vida dos adolescentes. Com a intenção de motivar os alunos a envolver-se com o tema, iniciei a aula com a **atividade de preparação** (Cf. Jordão e Fogaça, 2007). Após organizações do ambiente de sala de aula, escrevi uma questão no quadro e pedi que os alunos sugerissem ideias. Segue abaixo a questão que propus e as respostas ditas oralmente pelos alunos (Aula-6)⁴⁴.

O que vocês consideram mais perigoso para a vida de vocês, adolescentes?
• Maconha, cocaína;
• Gravidez, DST;
• Sexo;
• Bebidas;
• Alguns amigos.

Após as discussões referentes à questão acima, apresentei o texto “hoje a adolescência dura mais e isso traz riscos” (anexo1) aos alunos e sugeri que primeiramente fizessem uma leitura silenciosa e na sequência uma leitura em grupo. Essa atividade propôs-se a discutir os sentidos do texto relacionando-o com as questões acima apontadas pelos alunos. Seguindo orientações de Jordão e Fogaça (2007, p.98), desenvolvemos questões de compreensão geral e específicas sobre o objeto discursivo dessas atividades, o que compreende as **atividades de exploração** (Cf. Jordão e Fogaça, 2007).

⁴⁴Nesta aula, o professor efetivo da turma não compareceu em sala de aula.

No decorrer dessas atividades, um aluno, chamado aqui de Thiago, teve diversas participações, especialmente quando eu, enquanto professora-pesquisadora, fazia perguntas relacionadas ao assunto. Transcrevo os trechos exemplificadores do modo descomprometido de participação para evidenciar a continuidade das falas desse aluno. Aponto, primeiramente, esse trecho que considero ser uma tentativa do aluno Thiago de chamar atenção dos colegas para si (Aula-6).

Pesquisadora	Tá, mas com base no que? [...] mas com base no que eles dizem isso? [...]
André	Nos adolescentes
Pesquisadora	E também com base numa pesquisa // [...] Há problemas relacionados com a saúde dos adolescentes, é como vocês disseram anteriormente (ideias apresentadas na atividades de preparação).
Thiago [ao mesmo tempo]	Sim
Pesquisadora [ao mesmo tempo]	Drogas, bebidas
Thiago[interrompendo]	GONORREIA
Estudantes [ao mesmo tempo]	@@@
Thiago [ao mesmo tempo]	GRAVIDEZ, MACONHA

Ao mencionar a doença sexualmente transmissível “gonorreia” com tom alto de voz, o estudante Thiago chamou a atenção dos demais colegas que riram do modo como ele disse. Thiago, ao perceber os risos, continua citando outras respostas com o mesmo tom de voz, mas as risadas cessam e nós prosseguimos as atividades de leitura e de problematização do tema. Na sequência (Aula-4), outro trecho da aula com a participação de **resistência** de Thiago.

Pesquisadora	Então, o que vocês acham? Qual é a causa de os adolescentes (hoje) [...]. Por que está alargando o período de vida referente à adolescência?
Thiago	POR CAUSA QUE A POLÍCIA TÁ MATANDO.
Estudantes	@@@

Pesquisadora	Mas se ta matando, não amplia, diminui//
--------------	--

Nesse momento, o grupo de alunos é novamente levado ao riso. O estudante Thiago conforme os colegas riem de suas falas, ganha mais confiança e continua fazendo comentários. Em todos os momentos que Thiago quer chamar atenção para o que ele diz, ele usa o tom de voz mais alto que o som do ambiente para que, assim, seus comentários possam ser ouvidos por todos e causem o riso. Entretanto, um aspecto desse modo de participação é a falta de compromisso com o processo coletivo de construção de uma realidade. Conforme faz comentários satíricos, ele não participa do processo de negociação de sentidos para os conteúdos em foco.

A seguir mais uma vez o aluno busca chamar a atenção para si falando em tom alto (Aula-5).

Pesquisadora	Mas, a idade de 18 anos, maioridade, significa sair da adolescência, virar adulto?
Rafael	Não
Thiago	[...]
Pesquisadora	(mecho a cabeça negando)
Rafael	Porque continua adolescente ainda
Pesquisadora	Continua?
Rafael	Vai até os trinta mais ou menos.
Pedro [ao mesmo tempo]	[...]
Thiago [ao mesmo tempo]	[...]
Rafael [ao mesmo tempo]	A adolescência vai até uns trinta, daí.
Pedro [ao mesmo tempo]	[...] @
Pesquisadora	É?
Thiago	TEM GENTE QUE VAI ATÉ 80 ANOS
Estudantes	@@@
Pesquisadora	É mesmo? Você acha que vai (até os 80)?
Thiago	OS VELHINHOS NEM ERGUE MAIS
Estudantes	@@@
Thiago	NEM ERGUE MAIS, FICA TOMANDO PÍLULA AZUL
Estudantes [ao mesmo tempo]	[...]

Quando Thiago diz que a adolescência pode durar até os 80 anos de idade, eu o questiono para buscar entender se ele acredita mesmo naquela informação. Entretanto a resposta seguinte “os velhinhos nem ergue mais” não

demonstra que ele quis defender a sua ideia, mas, novamente, provocar risos por parte dos colegas de classe.

Em geral, as falas de Thiago parecem funcionar como parte de um exercício *de brainstorming*, no qual as pessoas têm liberdade total para exporem suas ideias sobre algum assunto específico, sejam elas boas ou ruins. Na sequência (Aula-5), aponto mais falas desse mesmo aluno e um momento em que peço para que o mesmo se retire da sala de aula. Neste caso, embora a proposta da Prática Exploratória seja buscar entender o ambiente de sala de aula, os conflitos são inevitáveis.

Thiago	O estudante A é puta @ @ @
Pesquisadora	Rafael, você pode continuar a leitura? [...] Obrigada.
Thiago	Pra mim, ela (pesquisadora) não fala obrigada⁴⁵.
Rafael [ao mesmo tempo]	[...]a questão é que... os adolescentes têm menos contato com quem?
Thiago [ao mesmo tempo]	Não vou falar mais nada, ela (pesquisadora) pediu pra eu ficar quieto [...]
Pesquisadora	Em grande parte, tradicionalmente, são os pais que passam, dão educação para o filho. Certo?
Thiago	Certo
Pesquisadora	Com toda essa industrialização, globalização, internet o que acontece?
Thiago	[...] @
Estudantes	@ @ @
Pesquisadora	Thiago, você disse que não iria falar mais, por que você está falando?
Thiago	[...]@
Estudantes	@
Pesquisadora	THIAGO, VAI PRA SECRETARIA
Thiago	NÃO, NÃO, NÃO
Pesquisadora	VAI PRA COORDENAÇÃO
Thiago	NÃO, É SÉRIO, SÉRIO...
Pesquisadora	Eu to mandando você ir
Thiago	Mas eu não vou mais fazer bagunça
Pesquisadora	VAI!
Thiago	Vou ficar quieto, é sério
Marcos	Cuzão
Pesquisadora	A próxima // palavra que você disser, você vai

⁴⁵ Devido ao fato de Thiago apresentar em sua maioria participações de **resistência**, quando ele modifica seu modo de participação, ninguém o levou a sério, nem mesmo eu, a pesquisadora.

Beto [ao mesmo tempo]	Ihul
Pesquisadora [ao mesmo tempo]	Se for fora do que a gente está estudando. Ótimo! Rafael, o que você estava falando?

Neste trecho, algumas falas de Thiago são incompreensíveis, entretanto seus comentários continuam sendo motivo de risos por parte dos colegas. Além de seus comentários terem um tom jocoso, o aluno parece não levar a sério o fato de eu ter pedido que ele se retirasse de sala de aula. Embora o professor caracterize o sujeito que exerce maior poder, no trecho acima relatado, o aluno Thiago resiste e busca negociar comigo a sua permanência em sala

Observando esse exemplo, pode-se perceber que o poder se exerce de formas diferentes e em diferentes direções. O aluno por meio de seu discurso também exerce poder; ele promete ficar quieto em sala. Nesse sentido, o poder é uma prática múltipla caracterizada por apresentar diferença de natureza, função e distribuição, também pela heterogeneidade, momentaneidade e pela potencialidade de produzir discursos e conhecimentos. Pelo olhar foucaultiano, o poder é um exercício assimétrico que se pratica de cima para baixo de formas variadas e por meio de mecanismos distintos (FOUCAULT, 2011).

Eu relatei acima os exemplos que constam nas gravações de áudio e vídeo, mas, por meio das observações de sala de aula, o modo descompromissado de participação ocorria também nos demais momentos de aula cujos trechos não foram gravados. Inclusive, nas aulas conduzidas pelo professor da disciplina o aluno Thiago mantinha o mesmo padrão descompromissado de participação.

Durante o período de observação das aulas, o aluno Thiago, devido a esse tipo de participação, fora encaminhado à coordenação pedagógica com reclamações do professor. Isso demonstra que a participação de **resistência** não ocorreu isoladamente ou devido ao fato de a aula ser conduzida por uma professora temporária ou por se tratar de uma pesquisa. Além dos exemplos citados sobre o Thiago, o aluno chamado aqui de Beto também participava da aula de forma de **resistência**, criando resistência às atividades pedagógico-investigativas. Porém com menos frequência de comentários.

No cotidiano de sala de aula, a convivência entre as pessoas desenvolvem diferentes tipos de relações interpessoais. Do ponto de vista da Prática Exploratória, (Allwright, 2006), no ambiente complexo de sala de aula é relevante buscar criar relação de proximidade entre aprendizes e professor. No entanto, como apontado na participação de **resistência**, os estudantes além de apresentarem resistência perante diversas atividades, dificultam a busca por uma relação amigável entre professor e alunos.

O princípio ético dessa pesquisa é erigir uma abordagem que trabalhe de forma holística⁴⁶ como sujeito da pesquisa, vez que, sob a perspectiva da Prática Exploratória, o sujeito, integra a pesquisa de um modo inclusivo; ele é participante e não objeto pesquisado (ALLWRIGHT, 2001). Assim, embora, pela participação de **resistência**, o aluno compartilhe da aula, o modo como o faz é contraventor. Ou seja, ele age contra o desenvolvimento das atividades da aula.

O problema desse tipo de participação não é nem tanto os risos dos alunos, mas o fato de constantemente termos o foco da aula alterado. As discussões são deixadas de lado, pois quando faz-se piadas o assunto parece não ter importância para debate.

Nesta perspectiva, fica evidente que as relações de poder em sala de aula não se dissolvem com as propostas da Prática Exploratória ou do Letramento Crítico. Nestas perspectivas, a oportunidade de expressar-se é respeitada ao aluno. Neste caso, o modo como o participante descompromissado se envolve demonstra certa resistência às atividades e discussões da aula. E, por isso, o poder é constante, ele se recria. Onde há liberdade, o poder também se exerce.

O modo de participação de **resistência** gera, portanto, divergência entre a proposta de atividade pedagógica e seu desenvolvimento. A estruturação tradicional da relação social entre professor e aluno com suas desigualdades de poder tem, em parte, sua representação expressa no modo descompromissado de participação. O professor pode exercer o poder de organizador e mediador das atividades de aula, e nesse caso, o aluno pode

⁴⁶ De acordo com Houaiss (2009), holismo significa "abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição o procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente, por exemplo, a abordagem sociológica que parte da sociedade global e não do indivíduo".

desenvolver o exercício da resistência frente às propostas do professor. Já dizia Foucault (1985, p. 91), “onde há poder, há resistência”.

5.3.3. Participação Macro

O modo de participação **macro** refere-se aquela participação em que o sujeito se envolve no desenvolvimento das atividades juntamente aos subgrupos, mas também junto ao grupo grande de pessoas, apresentando interesse em negociar sentidos. Em sala de aula, o aluno é capaz de atuar criticamente nos diferentes microcosmos de sala de aula, estabelecendo relações aluno-aluno(s), aluno-professor e aluno-grupo de sala de aula.

No exemplo que será discutido, o aluno André, além de desenvolver as atividades escritas e de leitura, busca participar das atividades orais. O participante **macro** é capaz de circular em todos os ambientes e busca resolver os tipos variados de atividades. No trecho abaixo (Aula-4), o estudante André, de acordo com a leitura realizada em sala (Artigo de opinião "Vão acabar comigo?"), responde ao questionamento feito por mim frente a turma toda, enquanto que os demais colegas não se manifestam.

Pesquisadora	Como o André estava falando antes o adolescente era considerado um mini-adulto. Por que era mini-adulto e não era adolescente?
André	[...] porque ele entrava no mercado de trabalho cedo
Pesquisadora	Ótimo, o que mais fazia ele ser um mini-adulto?
André	Porque não podiam brincar, tinham outras coisas para fazer.

Nessa atividade, apesar de André iterar uma ideia apresentada no texto lido, ele demonstra-se comprometido com a busca pela construção de entendimento da questão em estudo. Para o Letramento Crítico, os sentidos são construídos nas situações discursivas; eles não preexistem ao ato de ler. Desse modo, a discussão das principais ideias é um requisito para a produção de sentidos.

Para Foucault (2008b, p. 53), o discurso não é um jogo de significações prévias, o mundo não nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar, ele não é cúmplice do nosso conhecimento. Sob essa perspectiva, o conhecimento é resultado da experiência individual do sujeito com o objeto discursivo; precisa ser construído e não simplesmente adquirido. Deste modo, nas atividades de discussão oral, a participação do sujeito a partir de suas reflexões se traduz na experiência prática que produzirá o entendimento da nova informação e do desenvolvimento de conhecimento. Entretanto, compartilhando suas ideias ou não, os alunos podem estar refletindo.

Nesta participação, desenvolveu-se também um olhar crítico por parte do aluno. O qual “consiste em sempre lançar um olhar cético sobre as suposições, ideias que se tornaram “naturalizadas”, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 2003, p.29). Apesar do texto ser apresentado com as prerrogativas do conhecimento científico, o conhecimento pessoal de André funcionou como argumento e produção de seu entendimento sobre o mesmo assunto. Neste contexto, ambas perspectivas são válidas e é importante que sejam respeitadas.

No trecho abaixo, por exemplo, o aluno André problematiza o que está sendo discutido e se opõe à ideia principal do texto. E ele apresenta argumentos a favor da sua perspectiva (Aula-4).

Pesquisadora	E aí, as pessoas demoram mais para sair da casa dos pais e ter responsabilidade?
André	Alguns adolescentes não ficam adultos rápido, mas alguns são trabalhadores. Algumas... eu já to trabalhando
Rafael	O André é trabalhador
André	Eu sou fiscal de caixa
Pesquisadora	Legal! Ganha responsabilidade

O aluno foi capaz de associar o objeto discursivo em foco com a suas experiências pessoais. Isso, no LC, se constitui em construção de conhecimento local e funciona como evidência de outras perspectivas sobre os conhecimentos de um discurso hegemônico. Em sala de aula, a contextualização do objeto discursivo - passagem da adolescência para a fase

adulta - por meio de narrativas locais demonstra outra perspectiva, a do aluno André.

Neste caso, a posição do aluno André se traduz, como aponta Pennycook (2003, p.29), em “lançar um olhar cético sobre as suposições, ideias que se tornaram “naturalizadas”, noções que não são mais questionadas”. O aluno aponta um outro olhar sobre o objeto discursivo, problematizando a ideia apresentada pelo texto; André desenvolve, nesta situação, o que o Letramento Crítico entende por criticidade. Sob esse olhar, ser crítico não se preocupa com a estabilização de uma verdade, mas interessa-se pelo questionamento constante de todas as categorias do conhecimento. O Letramento Crítico enxerga o dissenso e o conflito como possibilidade de promover a problematização dos conceitos. Sob essa abordagem, o conflito funciona como “mola propulsora de desenvolvimento” (Fogaça, 2010, p. 103) e aprendizado.

A postura problematizadora do Letramento Crítico requer desenvolver tanto uma postura ético-política crítica como uma posição epistemológica crítica, vez que é preciso instaurar questões que problematizem os limites do nosso próprio saber (Pennycook, 2003).

Neste modo de participação crítica, é relevante o posicionamento e o papel do professor em relação às perspectivas discutidas. Demonstrar que opiniões e narrativas dos alunos são válidas ajuda a desconstruir saberes universalizantes e enfatiza que a produção de conhecimento pode partir do saber local/pessoal. Assim, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades, sob a perspectiva do Letramento crítico e da Prática Exploratória, visa dar voz aos estudantes e fazer emergir narrativas locais (Cf. Foucault, 2008a, 2010). Desse modo, o papel do professor pode ser também o de estar atento às necessidades locais, observando alunos dentro de sala de aula e por meio de trabalhos coletivos como os desenvolvidos sob a perspectiva da Prática Exploratória.

Além de desenvolver o pensamento crítico por meio da problematização das informações apresentadas, o posicionamento de André demonstra que aprendizado não funciona como aquisição e reprodução de conhecimento. Por outro lado, coloca em evidência que o processo de compreensão e aprendizado passa pelo estabelecimento de relação entre a informação nova e

os conhecimentos prévios do sujeito. Assim, no Letramento Crítico, atividades problematizantes enjeitam como definidos e acabados os elementos da realidade, e como resolvidos os conhecimentos e a explicação “oficial” de como vieram a ser o que são (Pennycook, 2003).

A busca pelo entendimento, segundo as perspectivas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória, cabe não somente ao professor, mas também aos alunos e outros interessados, envolvendo todos no trabalho. A participação **macro** envolve, desse modo, os trabalhos realizados de forma coletiva sejam eles escritos ou orais. No exemplo de atividade oral (Aula-5), dois alunos participam das discussões, apresentando ideias para o questionamento.

Pesquisadora	Por que a fase da adolescência está se alargando?
Rafael	É que eles estão demorando para se casar.
Pesquisadora	E o que mais?
Rafael	E ter responsabilidade.
João	A educação está sendo maior.
Pesquisadora	Ok, o período de educação escolar é mais longa que antes, e aí, as pessoas demoram mais para sair da casa dos pais e ter responsabilidade?

Assim, alunos e professores negociam o espaço em sala de aula para se posicionarem como agentes discursivos, percebendo-se como participantes nas práticas sociais. Nesta linha de pensamento do LC e do processo de produção do conhecimento, Andreotti (2010) defende que o século XXI exige que o sujeito seja capaz de: se adaptar às situações sociais; trabalhar para pluralização epistemológica; e construir uma relação de negociação e renegociação com o contexto.

No modo de participação **macro** é possível relacionar o conhecimento científico com o conhecimento comum dos sujeitos e ainda o fazer de forma coletiva. No contexto estudado, os alunos foram capazes de perceber a relação entre o objeto discursivo "sexo" e a vida social deles, como aparece no trecho abaixo (Aula-7).

Pesquisadora	Então, novamente, a morte de adolescentes é causada, por quê? [...]
--------------	---

André	Por causa de álcool e sexo inseguro.
Pesquisadora	Mas qual o problema com sexo inseguro?
André	Porque não se protegem e aí pega doença.
Pesquisadora	Certo, e é difícil se proteger?
João	NÃO...
Thiago	Só usar camisinha⁴⁷.
Rafael	[...] vai no postinho.
Pesquisadora	Ah... vocês sabem que no postinho distribuem?
João	Claro!

Com a participação **macro** dos alunos, os conhecimentos podem ser negociados e construídos localmente. Essa relação produtora promove o conhecimento local e dissolve saberes globalizantes. Sob essa perspectiva, segundo Jordão (2013, p. 81), conhecimento “é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação”; retificando que o conhecimento não é uma entidade externa ao indivíduo; pronta; codificada em um texto e que pode ser adquirida pela prática do pensamento lógico ou do racionalismo.

O envolvimento coletivo dos alunos pela participação **macro**, o compartilhamento de experiências pessoais, a articulação do objeto de estudo com as narrativas locais se constituem num meio propício para a construção do conhecimento segundo o Letramento Crítico e a Prática Exploratória. Essas abordagens prezam por ideais políticos e éticos; têm foco no trabalho conjunto e, dessa forma, na protagonização do ser humano, professor e estudantes. Buscam promover interação entre os estudantes, construir autonomia crítica e liberdade, considerando que os sujeitos são perpassados pela ideologia e por relações de poder. E no contexto discutido, os estudantes foram capazes de negociar e valorizar o conhecimento produzido por eles.

O trabalho coletivo realizado pelo grupo de alunos, entretanto, não visava construir um consenso entre as opiniões. Pensamentos divergentes também se constituem em momentos de reflexão e aprendizagem. Ninguém precisa pensar igual ao outro; e quando olhares diferentes se veem é possível aprender a enxergar o outro e se ver como ser distinto. Olhares distintos servem como ponto de reflexão sobre o próprio pensamento, momento em que

⁴⁷ É relevante notar que o Thiago, nesse momento, participa da negociação coletiva de sentidos. Variando seu modo de participação de **resistência** para **macro**.

'eu' vejo que 'sou' sujeito construído pelas minhas experiências sociais e também pelo olhar do outro.

Apesar do objeto discursivo "sexo" ser um dos temas tabus (Cf. Foucault, 2008b), em nossas aulas, os alunos o escolheram como tema de estudos, o relacionaram com seus conhecimentos comuns e foram capazes de discutir em coletividade. Para Santos; Mendonça (2002, p. 49), a construção de conhecimento em conjunto chega a acontecer quando as diferenças menores entre as pessoas são superadas, fazendo com que o poder também esteja distribuído entre elas e não somente com os dirigentes. O poder neste caso, não está localizado em um ponto específico, no professor, por exemplo, mas espalhado de forma desigual entre os sujeitos das relações estabelecidas em sala de aula, professor e alunos. Como defende Deleuze, o poder, é “um conjunto das relações de força, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes” (DELEUZE, 1991, p.37).

5.4. Conclusões

Acredito que os modos de participação apresentados e discutidos anteriormente podem ocorrer em outras sala de aula e por isso é relevante estudá-los. Não desenvolvi um trabalho que buscasse esgotar o assunto das participações, ao contrário, esse trabalho apresenta apenas um pequeno panorama do que é possível acontecer nas inter-relações dentro de uma sala de aula.

Sob esse olhar, segundo Allwright (2002), no processo de construção de conhecimento, dentro de uma sala de aula, entram em jogo processos de objetivação e subjetivação; as pessoas são envolvidas por afetividade, processos cognitivos, história e memória materializados no discurso. Deste modo, o envolvimento participativo e colaborativo de todos é questão ética da pesquisa em sala de aula de línguas, vez que não busca focalizar questões imediatas e técnicas, mas considera os participantes de forma holística.

As atividades educacionais sob o viés do Letramento Crítico e da Prática Exploratória têm como proposta política e ética tratar os alunos e o professor

regente como participantes, buscando interação durante todo o processo e dando-lhes autonomia e liberdade para participar do desenvolvimento do trabalho. Os alunos não são meros reprodutores dos saberes divulgados em sala de aula. Cada um com sua motivação e na sua singularidade contribui para o desenvolvimento da mesma. Como discutido anteriormente, diversos são os modos de participação e as consequências no processo de desenvolvimento das aulas.

Freire (1996, p. 59-60) afirma que participar é assumir; "é cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo", em outras palavras, vocação de construir a realidade. Na mesma direção, para Santos; Mendonça (2002, p. 52) "participar é 'conditio sine qua non' para que a pessoa humana se torne um ser de relação, um ser social, um ser que produz e que se produz no conhecimento". Entretanto, segundo Bordenave (1994, p. 23), "a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte". E nos casos discutidos podemos perceber que embora os modos de participação diverjam, cada um, com seu conhecimento específico, com sua forma própria de adesão, uniram-se através de suas ideias e seus ideais, e deste modo, puderam criar o novo entendimento e, em alguns casos, promover a mudança seja ela visível ou não.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado nesta dissertação apresenta os resultados de reflexões teóricas empreendidas sob a égide da Linguística Aplicada, cujo escopo permitiu desenvolver articulações teórico-práticas entre duas perspectivas de ensino, Letramento Crítico e Prática Exploratória. E apresenta também um estudo de paradigma interpretativista de uma pesquisa de campo realizada no contexto da escola pública.

Nesse sentido, duas foram as propostas desta pesquisa. Primeiro, refletir sobre a relação entre as perspectivas educacionais, o Letramento Crítico e a Prática Exploratória, fundamentando-as na filosofia pós-moderna de Michel Foucault (1926-1984). E então, desenvolver uma pesquisa de campo por meio da elaboração e condução de aulas de língua portuguesa para o ensino Fundamental, orientando-se por essas abordagens.

Orientadas por essas duas propostas tive o objetivo geral de perceber o modo como as práticas do Letramento Crítico e os princípios da Prática Exploratória funcionaram no contexto da escola regular pública. Em especial, ponderei sobre o modo como as atividades de ensino pensadas sobre o escopo dessas duas abordagens se desenvolveram e como a participação dos sujeitos da educação no desenvolvimento das mesmas ocorreram.

Nesta perspectiva, para as análises dos dados da pesquisa de campo me orientei pelos seguintes questionamentos auto-reflexivos: i) Como se deu o processo de desenvolvimento das atividades pedagógico-investigativas orientadas pelas perspectivas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória? e ii) Como se deu a participação dos alunos da disciplina na realização das atividades desenvolvidas sob a perspectiva do LC e da PE e na busca do entendimento de questões problematizadas em sala de aula?

Apresento, na sequência, os resultados e as reflexões finais que considero mais relevantes dessa pesquisa. Aponto, primeiramente, que esta dissertação não se preocupou em ser um trabalho de validação e verificação das teorias do Letramento Crítico e da Prática Exploratória.

Para o desenvolvimento das atividades de campo, reuniões entre professor e pesquisadora e aulas de Língua portuguesa, não tive como

princípio a aplicação de um modelo de ensino para experimentação⁴⁸, nem pretendi divulgar uma metodologia que teoricamente ajudaria o professor, ator efetivo da educação pública, a melhorar o ensino e a educação de modo geral. Para McDonough e MacDonough (1990, p.103), alguns pesquisadores se assumiram com o prestígio e o poder de “saber” e ‘passar’ seus conhecimentos para os professores que são vistos como executores das descobertas dos pesquisadores.

Neste sentido, como apontam o Letramento Crítico e a Prática Exploratória, o desenvolvimento das atividades seguiu os rumos do pós-estruturalismo, ou seja, sem modelo ou metodologia de ensino que poderiam ser testados, isso porque, segundo Tajino e Smith (2005, p. 450 apud por ASHOUR, 2008), “os acontecimentos e os elementos provindos das relações humanas estão inter-relacionados” ao trabalho pedagógico-investigativo de sala de aula.

Desse modo, como parte dos resultados dessa pesquisa, destaco a percepção do feliz casamento entre essas duas perspectivas de ensino pós-modernas, o Letramento Crítico e a Prática Exploratória. Entretanto, não defendo que elas sejam complementares ou que uma precise da outra para ser trabalhadas.

Essas perspectivas podem ser fundamentadas, sobretudo, em noções pós-estruturalistas, como as noções foucaultianas de discurso, de poder, da consciência da contingência dos sentidos e da ideia de agência do sujeito.

Primeiramente, a Prática Exploratória não é um método de pesquisa, com processo lógico, sistemático e organizado, mas “um conjunto de princípios” para estar em sala de aula e conduzir aulas (ALLWRIGHT, 2006, p. 01). Sob esse horizonte, cada princípio pode, isolado ou integralmente, funcionar como orientações para formação de uma cultura de pesquisa realizada integralmente em ambiente escolar. Para Prática Exploratória, a pesquisa deve ser realizada no ambiente, no qual o professor faz uso do tempo

⁴⁸A experimentação pode ser entendida, segundo Houaiss (2009), como colocar uma teoria em prática para testá-la. Entretanto, para Tajino e Smith, “os problemas derivados das atividades humanas podem não serem facilmente resolvidos pelo procedimento de hipótese e teste, o qual é comum nas ciências exatas, vez que os acontecimentos e os elementos provindos das relações humanas estão inter-relacionados aos dados de uma forma complexa”. (TAJINO; SMITH, 2005, p. 450 apud Ashour, 2008) (tradução minha).

já previsto no calendário anual escolar, do espaço, dos recursos materiais, colaboração, participação e envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar. Nesse caso, o sujeito da pesquisa é visto como colaborador; como um agente nos processos coletivos de construção da realidade.

Sob esse horizonte, a escolha pela Prática Exploratória como conjunto de princípios para guiar essa investigação se justifica porque ela é uma perspectiva essencialmente pós-estruturalista, cuja proposição não depende necessariamente do funcionamento de todos os seus termos; cujo desenvolvimento é influenciado pela prática local da construção de conhecimento - o que vai reverberar na construção global do saber - e também, em especial, devido à perspectiva ética da mesma na relação entre os sujeitos 'pesquisador' e 'pesquisado'.

Em segundo lugar, ambas perspectivas buscam uma valorização do sujeito aluno: para a Prática Exploratória, o trabalho educativo é uma constante pesquisa do próprio ambiente de trabalho, onde se busca, de forma colaborativa, o entendimento das relações interpessoais que se desenvolvem nesse espaço. Atividades pedagógico-investigativas, ao mesmo tempo, contribuem para o aprimoramento do conhecimento linguístico e para pesquisa; Para o Letramento Crítico, o processo de ensino e aprendizagem não significa a transmissão de conhecimento do professor ao aluno, e sim, um processo de construção coletiva de sentidos por meio da reflexão e da negociação entre os sujeitos, valorizando-se conhecimentos e saberes diversos, envolvidos no ambiente de ensino.

Nesse sentido, entendo que essas abordagens podem funcionar juntas e têm seu embasamento teórico fundamentado nos mesmos conceitos basilares sobre educação.

Para essas abordagens educativas, por exemplo, o conhecimento não é uma entidade externa ao indivíduo; pronta; e que se encontra codificada em um texto/discurso; que poderia ser adquirido pela prática do pensamento lógico ou do racionalismo. Conhecimento é interno ao sujeito; impregnado de subjetividade e submetido aos processos sociais e históricos de produção de sentidos. Sob essa mesma direção, a realidade é também individual; instituída pelos sentidos; momentânea e relacionada à história e a memória e os sentidos são construídos nas situações discursivas, não pré-existindo ao discurso. A

linguagem é a língua em uso, em dis(curso). E esse uso da língua está sempre entrelaçado às relações de poder.

O poder é um exercício assimétrico que se pratica de cima para baixo, de formas variadas e por meio de mecanismos distintos. Não é algo que se detém, é uma prática múltipla caracterizada por apresentar diferença de natureza, função e distribuição, e também pela heterogeneidade, momentaneidade, potencialidade de produzir discursos e conhecimentos.

Ao refletir sobre a organização da estrutura escolar, é possível apreender que, comumente, o professor é percebido como o sujeito legitimado a produzir conhecimento e divulgá-lo como verdade à um grupo de estudantes. Os estudantes, por sua vez, são sujeitos vistos como aprendizes, e devem estar aptos para receber pronto o conhecimento reproduzido pelo professor. O modo como o Letramento Crítico e a Prática Exploratória enxergam a sala de aula, entretanto, difere desses conceitos tradicionais de educação. Por considerar que o conhecimento apresenta sentidos instáveis e subjetivos, a aprendizagem, sob essas perspectivas educacionais, não se constitui em transmissão/aquisição de saberes. Educação se constitui em um processo de construção coletiva, desenvolvido por meio de um processo subjetivo de reflexão, relacionamento e construção de sentidos negociados coletivamente entre professor e estudantes. A relação estabelecida entre professor e alunos para produção discursiva e de conhecimentos, neste caso, não é unilateral, ou seja, trata-se de um processo em que há contribuições de várias partes. Cada estudante é entendido como subjetividade cognoscente igualmente produtora de conhecimentos.

Dentro de sala de aula, o professor não é visto como fonte do conhecimento e nem seu transmissor; ele é visto como um sujeito cooperador no processo de produção de conhecimento; é uma pessoa que pode exercer poder perante os estudantes, mas, de acordo as propostas de atividades que seguem orientação do LC e PE, a aula não seria um espaço de pura vigilância, por parte do professor, e disciplina, por parte dos alunos. O poder é exercido de diversas direções.

Durante essa pesquisa, estudantes e professor em atuação na escola contribuíram ativamente para o desenvolvimento das atividades. Acredito que foi um trabalho de promoção dos acontecimentos e do conhecimento local dos

praticantes exploratórios. Como, por exemplo, quando estudantes buscaram entender o que os desagradava ou agradava nas aulas de língua portuguesa. Neste sentido, o trabalho constitui-se de uma busca por construção de significados oriundos do conhecimento local (Cf. Foucault, 2010). Isso não representou, contudo, estabelecer uma igualdade de participações nos processos desenvolvidos em sala de aula ou uma neutralidade nos exercícios de poder.

O poder, no sentido foucaultiano, é naturalmente heterogêneo, assimétrico, e se exerce em situações discursivas. Em sala de aula, durante a pesquisa, ora o poder fora exercido pelo professor, ora pelos alunos, ora pela pesquisadora.

Os modos de participação analisados e categorizados se constituem num modo de ver e perceber a multiplicidade de relações e forças estabelecidas em sala de aula. O modo da **participação periférica** demonstra, por exemplo, como funcionam, em parte, os efeitos de poder exercido pelo sujeito-professor. No exemplo discutido durante as análises, o estudante tem sua fala apagada devido aos efeitos da relação de poder preponderante em sala de aula, ou seja, professor que exerce “força dominante” e aluno que exerce “força dominada” (Cf. Deleuze, 1991, p. 37).

Por outro lado, o modo de **participação de resistência**, apresenta formas de resistência por parte do aluno e também revela que o poder também é exercido pelos alunos. Nos exemplos relatados, os estudantes apresentavam resistência perante diversas atividades, por meio de comentários jocosos. Por conta desse tipo de participação tipicamente da resistência, muitas discussões de conteúdo tinham seu foco alterado, pois com tantas piadas o assunto podia parecer não ter importância para debate. O modo de participação de **resistência** gera, portanto, divergência entre a proposta de atividade pedagógica e seu desenvolvimento. Assim, O professor pode exercer o poder de organizador e mediador das atividades de aula, e nesse caso, o aluno pode desenvolver o exercício da resistência frente às propostas do professor. Já dizia Foucault (1985, p. 91), “onde há poder, há resistência”.

Já a **participação macro** demonstra que o poder também é exercido pelo estudante. Em discussões de sala de aula, um aluno pode questionar o discurso divulgado por uma revista científica assinada por um pesquisador e

apresentar um argumento contrário para construir um conhecimento distinto e, em certo aspecto, oposto ao divulgado. Assim, embora as regularidades de uma formação discursiva apontem sujeitos ou posições sujeitos legitimados no discurso científico, o modo colaborativo de produção do saber, proposto em sala de aula sob o olhar do Letramento Crítico e da Prática Exploratória, pode permitir a construção de um entendimento diferente do exposto pelo texto em estudo e dessa forma, valorizar o saber individual do aluno.

Nesse sentido, a produção discursiva de conhecimento, em nossa sala de aula, se constituiu não como uma prática de divulgação de uma verdade científica única, mas como promoção de conhecimentos múltiplos e heterogêneos das práticas subjetivas dos estudantes.

O Letramento Crítico, sob esse olhar, é entendido como uma perspectiva de ensino oposta à estrutura *top down*, perspectiva que busca promover olhares diversos; que quer insurgir contra os efeitos de poder exercidos pelos modos de ensino que reproduz os conhecimentos e a organização social resultante da legitimação de discursos; que visa também, nesse modo, produzir conhecimento a partir do contexto e do trabalho conjunto e também evidenciar que o conhecimento é incompleto, efêmero e localizado.

No processo de educação escolar, é comum o privilégio da divulgação do conhecimento científico em detrimento de qualquer sabedoria popular ou conhecimento prático das pessoas. Nesse horizonte, apenas uma perspectiva é tomada como verdadeira e válida; existe uma verdade absoluta e o conhecimento adequado é aquele legitimado por uma instituição, representada por sujeitos das ciências, reconhecida e validada pela sociedade (Cf. FOUCAULT, 2008a). Porém, a escola, de acordo com práticas e resultados divulgados por essa pesquisa, pode funcionar não como esse sistema de exclusão dos discursos, mas permitir que discursos outros emirjam da comunidade local. Assim, o sistema escolar pode funcionar como lugar de ativação dos “saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados” como um modo de, como aponta Foucault, “insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2010, p. 171).

Nesse horizonte, como apontam a Prática Exploratória e o Letramento Crítico sobre erigir as vozes dos sujeitos em seus contextos, esta pesquisa evidenciou um pouco das perspectivas dos atores do processo educacional em escola pública no Brasil, professor e estudantes, tomando como exemplo uma turma em aula de língua portuguesa numa escola de Curitiba, capital do Paraná. De acordo com Ashour (2008, p.15), “o espaço de interação, de tomada de decisão e controle da sala de aula só pode ser distinguido e apreendido pelos próprios participantes da sala de aula (professores e estudantes)”⁴⁹. E para Moita Lopes (2006, p. 100), há uma inadequação em “formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem”. Assim, intentei apresentar dados que fossem representativos do que efetivamente ocorreu em sala de aula, além de buscar observar sua singularidade e complexidade.

Desse modo, os relatos aqui apresentados podem contribuir com as reflexões que buscam compreender a vida em sala de aula: as relações interpessoais, as práticas pedagógicas e as intervenções de pesquisadores externos nas salas de aula.

O processo de elaboração e desenvolvimento das atividades desta pesquisa sobre as prerrogativas do Letramento Crítico e da Prática Exploratória apresentou as seguintes características e resultados.

Sob o olhar da Linguística Aplicada e a Prática Exploratória, a pesquisa de campo teve a prerrogativa de não mais tratar a sala de aula como fonte passiva de coleta de dados para pesquisas acadêmicas e nem ver o professor em serviço como “recipiente” das informações apresentadas pelo pesquisador. Ao contrário, entende que o ambiente de sala de aula pode funcionar como espaço onde diversas questões interessantes podem surgir e serem investigadas.

A partir desses aspectos, foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa que as atividades fossem adequadas ao currículo e ao calendário do professor em atuação, um dos princípios da Prática Exploratória. Para tanto, os planejamentos de aulas e adequações à agenda escolar foram feitos em

⁴⁹No original “...the area of classroom decision-making, interaction and management; issues that could only be noticed and interpreted by classroom participants (teachers and learners themselves).”(ASHOUR, 2008, p.15)(Tradução minha).

conjunto, entre pesquisadora e professor, em reuniões que ocorreram durante a hora atividade do professor e intervalos de recreio.

Orientada por essas prerrogativas e princípios, durante as atividades em grupo, eu busquei agregar o conhecimento e as informações providas do professor em serviço para entender o contexto e as relações interpessoais de sala de aula, o que serviu também como pontos para reflexão em relação a minha própria formação docente. Nesta linha de pensamento, os princípios da Prática Exploratória diferenciam-se dos modos de conduzir pesquisas feitas por um lado só, e preza pela união das pessoas envolvidas no contexto pedagógico; e as práticas de Letramento Crítico interessam-se em erigir as vozes dos sujeitos envolvidos em espaços de letramento.

Outro aspecto que contribuiu para o formato das atividades pedagógico-investigativas desta pesquisa foi tomar o sujeito de pesquisa como participante da mesma e não como objeto observado (Allwright, 2001). Assim, por meio da análise da práxis educacional dessa pesquisa, coloco em evidência que tanto Letramento Crítico e Prática Exploratória apresentam-se de formas semelhantes em relação à ética do trabalho, devido à forma de tratamento do sujeito da educação.

Em sala de aula, para o desenvolvimento do trabalho investigativo, sob a ótica do Letramento crítico e da Prática Exploratória, foi importante o envolvimento dos estudantes no processo. De acordo com Allwright e Bailey (1991, p. 200, apud Ashour, 2008), é relevante lidar de forma ética com nossos estudantes, “de modo que eles possam desenvolver seu papel na pesquisa e não ter o pensamento de que a pesquisa está sendo feita *sobre* eles, em vez de *para* e *com* eles.”⁵⁰(ênfase do autor). E nessa perspectiva, durante as atividades pedagógico-investigativas desenvolvidas com o 9º ano, todos os alunos foram convidados e motivados a participar e expressar opiniões sobre as questões problematizadas, as quais tinham o objetivo de buscar entendimentos das relações conflituosas e improdutivas recorrentes em sala de aula entre professor e estudantes e produzir sentidos para as atividades de letramento.

⁵⁰ No original “Our learners need to be handled sensitively so that they can play their part fully and not come to feel that research is being done *on* them, rather than *for* them and *with* them.” (ALLWRIGHT E BAILEY, 1991, p. 200 citado por ASHOUR, 2008) (Tradução minha).

Outro resultado que acredito ser relevante em relação a utilização de princípios da Prática Exploratória em sala de aula, para buscar um melhor entendimento desse ambiente, foi o desencadeamento de uma aproximação de alguns alunos comigo. Fato esse que (re)significou, em parte, os papéis sociais de certos estudantes e professora (pesquisadora). Estudantes compartilharam informações pessoais, desabafaram em relação à vida familiar, contaram experiências com drogas.

Assim, durante a pesquisa, foi possível criar relação de proximidade com alguns alunos. Freire argumenta que o educador democrático sabe que o diálogo não gira “apenas em torno dos conteúdos, mas sobre a vida; não só é válido do ponto de vista do ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe” (2000, p. 87). Consciente da importância desse princípio ético, como pesquisadora, me preocupei com o desenvolvimento da pesquisa, mas também com a vida dos alunos. Dessa perspectiva, acredito que o trabalho do professor é bastante complexo, o qual precisa preparar, organizar e conduzir atividades pedagógicas e ainda pode investir em relacionamento interpessoal com alunos .

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou também reflexões sobre o espaço múltiplo e complexo da sala de aula. O trabalho com o grupo funcionou como espaço discursivo para socialização da discursividade local do professor e dos estudantes a respeito da prática e da interação em sala de aula, o que contribuiu para a busca do entendimento da sala de aula de língua naquela escola pública.

Percebi que a sala de aula funciona como um espaço de interação, de questionamentos, de relações afetuosas e de conflitos. Tendo em vista que os estudantes passam cerca de quatro horas de seu dia juntos dentro de uma pequena sala é bastante comum que haja diversos tipos de interação entre eles: parceria, amizade, inimizade. O fato importante é que o tipo de relação entre essas pessoas pode ser saudável ou não; e elas interferem de modo significativo no andamento da aula. Desse modo, a prerrogativa da PE sobre entender o ambiente em que nós, professores, estamos inseridos, contribui grandemente para o nosso próprio bem estar. Pesquisar a própria sala de aula é um meio de perceber seu funcionamento e evitar frustrações. Não quero dizer que entender seja suficiente. Nós podemos também trabalhar no sentido

de melhorar o ambiente da sala de aula, entretanto, não precisamos, necessariamente conseguir, vez que a qualidade depende de muitas outras pessoas, além do professor.

Embora o funcionamento atual da estrutura escolar pública apresente conteúdos, organização e orientações pré-estabelecidas de forma diretiva pelos poderes da esfera administrativa pública, nós, professores do ensino regular, podemos nos respaldar nos princípios da Prática Exploratória e do Letramento Crítico como noções norteadoras para uma prática educacional ética e para formação de sujeitos críticos.

Para finalizar, apresento uma autorreflexão sobre o meu desenvolvimento enquanto pós-graduanda e pesquisadora. Para desenvolver a pesquisa de campo, a minha intenção inicial era entrar em sala de aula e coletar dados já no primeiro semestre de 2012, no início mestrado. Apressada! Mas, sabiamente, meu orientador Chico disse que eu precisava entender melhor o que eu iria pesquisar, organizar meu projeto, pensar nas questões de pesquisa, instrumentos e procedimentos geradores de dados. À época, pensei, "o que é isso, meu Deus?" Com as orientações e o amadurecimento como pesquisadora minhas perspectivas foram mudando.

Para mim foi ótimo, pois na graduação eu estudei exclusivamente modos positivistas de fazer pesquisa. Quando iniciei os estudos no programa de pós-graduação, meu objetivo era testar uma metodologia de leitura. Eu faria, a princípio, um teste do nível de leitura dos alunos, depois, explicaria e desenvolveria atividades de leitura segundo alguns pressupostos, que agora, não gosto nem de comentar, por um período determinado. E, no final, faria outro teste de leitura.

Hoje, me pergunto, como eu poderia mensurar objetivamente o nível de leitura dos estudantes? Teria um grupo controle (?) para um trabalho tão subjetivo? De que modo eu saberia o que o estudante lê fora da sala de aula? O conhecimento de alguém depende exclusivamente do que ele já viu sobre aquele assunto, dentro ou fora de sala? E suas experiências? Meu objetivo era provar o funcionamento de uma teoria de leitura que eu, antecipadamente, acreditava poder funcionar como modelo para o ensino de leitura em sala de aula. Hoje, ao contrário de padronizar modos de ler, penso que as leituras

precisam ser desconstruídas. Ao invés de defender um olhar, acredito que todo sujeito deve perceber que sua leitura é localizada e, portanto, incompleta.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. *Home and exile*. New York: Anchor books. 2001.

ADICHIE, C. *The danger of a single story*. [filme-vídeo]. Recorded at TED Global Talks, Oxford, UK, Jul 2009. Arquivo de vídeo na internet. 18min. 49 seg. color. son. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em: 25 mar. 2013.

ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. *Tempo social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo. n. 7(1-2). Outubro de 1995. Pp. 105-110.

ALEXA. *The 500 top sites on the web*. 2012. Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites>> Acesso em: 16 de Abr de 2013.

ALLWRIGHT, D. *Teacher training and teacher development: integration and diversity*. Ankara, Turkey: BilkentUniversity. 1996. Disponível em <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile56allwright.pdf>> Acesso em 02 jul 2012.

_____. *The role of TESOL in research and the role of research in TESOL*. Florida: TESOL, 1997. Disponível em <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile42allwrigh.pdf>> Acesso em 09 jul. 2012.

_____. *Exploratory practice involves*. 2000. Disponível em <<http://www.letras.puc-rio.br/epcentre/readings/characteristics%20oht.htm>> Acesso em 27 jun 2012.

_____. Three Major Processes of Teacher Development and the Appropriate Design Criteria for Developing and Using Them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S (eds). *Research and practice in language teaching education: voices from the field*. CARLA working paper 19. Minneapolis: University of Minnesota. May, 2001. pp. 115-133. Disponível em: <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/WP19_LTEvoices.pdf>. Acesso em 27 jun. 2012.

_____. *Putting 'quality of life' first: towards a new view of exploratory practice*. Lancaster: 2002. pp. 1-7. Disponível em <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/newsletter2002/html/principles_of_ep>. Acesso em 02 jul 2012.

_____. *Thoughts on the relationships between the principles*. 2003. Disponível em <<http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/eprecent/Dickthoughts.htm>> Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory practice. *The modern Language journal*. vol. 89/3. p. 353-366 Lancaster: 22 aug. 2005.

_____. Personal communication. 3 may 2006. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ASHOUR, S. *Exploratory Practice: an alternative tool for understanding life in the language classroom*. Setembro de 2008. 44 f. Dissertação (Mestrado em educação). University of Exeter Press. United Kingdom: England. Digital. 2008.

BEIVIDAS, W. *Semióticas sincréticas (o cinema): posições*, Edição ON LINE: Departamento nacional do livro, 2006. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/public/bevidas_semioticasincricas.pdf>. Acesso em 17 Abr 2013.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. São Paulo: brasiliense, 1994.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da educação básica - Ministério da educação, 2006. p. 87-126.

CARVALHO DA SILVA, M. et al. *Guia prático para a educação global: conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Trad. Lurdes Júdice. Lisboa: North-South Centre of Council of Europe, 2010. Disponível em <<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guia-pr%C3%A1tico-para-a-educac%C3%A3o-global.pdf>> Acesso em 23 out 2013.

CHAVES, A. L. de E. Prática exploratória: uma experiência libertadora. *Web-revista Sociodialeto*. UEMS/Campo Grande. v. 1, n.4. Julho 2011.

COHEN, L; MANION, L; MORRISSON, K. Grounded theory. In: COHEN, L; MANION, L; MORRISSON, K. *Research methods in education*, 7ed. London: Routledge, 2001.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, C. (Org.) Letramentos e multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. *Revista X*. vol. 1. 2011. pp. 19-32.

FERNANDES, M. *Millôr definitivo – a bíblia do caos*. Porto Alegre: LP&M, 1994.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Caderno de pesquisa n. 114, 2001.

FLOCH, J-M. *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette. vol. 2. 1986.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Vol2: O uso dos prazeres. Paris:Gallimard, 1984, p. 14-15.

_____. *História da sexualidade*.Vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*.Trad. Salma TannusMuchail.São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Sexo, poder e indivíduo: entrevistas selecionadas*. Desterro: Nefelibata, 2005. pp. 178-183.

_____. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life?. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Palgrave: MacMillan, Hampshire, 2006. pp. 18-46.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 244-270.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, São Paulo: Perspectiva, 1975.

HLADCZUK, A. M; BARZ, E. L; SUTIL, M. S; BOSCHILIA, R. *Curitiba – das origens aos século XVIII*. Curitiba, 2000. Disponível em <http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html> Acesso em 17 de jan de 2013.

HOLISMO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário de Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1 ed. 2009.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 26-32.

_____. As Lentes do Discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 46(1), Campinas, 2007a, pp.19-29.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop: USP*, São Paulo, v. 12. 2007b, pp. 21-46.

_____. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG. v.26 n.2, 2010, pp. 427- 442.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*: Cascavel: Unioeste, v. 8, n. 14, 2007. pp. 79-105.

LEITURA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário de Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1 ed. 2009.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M, *Microfísica do poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. pp.VII-XXIII.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH. What's the use of research? *ELT Journal*, v. 44, n. 2, Abril de 1990, pp 102-109.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C etall (Orgs.) *Formação "Desformatada" prática com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. pp. 279-303.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b, v.1, pp 1-25.

_____. As novas mídias/tecnologias e o ensino da língua estrangeira: salvação ou desespero do professor? *Comunicação pessoal*. Curitiba, 2013.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G.

(Orgs.) *Formação de professores de línguas na América Latina e Transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pp.109-129.

_____. Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, v.2, 2011. pp. 319 – 341.

_____. Exame de qualificação de mestrado de Aline Deosti. [Audio] Curitiba: UFPR, 20 de Nov de 2013.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 1, 2007, pp. 5-17.

_____. foreign language teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.) *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2009, p.177-189.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro: IPEL – PUC-RIO, v.2, n.2, 2003, pp. 58-72.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. pp. 21-59.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 67-84.

Projeto Político Pedagógico, Curitiba, 2010.

PURCELL, D. et aliae, Pela qualidade de vida na sala de aula. In: *2º Seminário Internacional de Educação*. Campinas: 2003.

SANTOS, A. L. C. dos; MENDONÇA, G. M. G. *Didática para licenciatura: as relações na dinâmica de sala de aula*. Rio de Janeiro: CEDERJ. 2002. Disponível em <http://www2.ufpa.br/quimdist/livro_novo/didatica_geral/Didatica%20Geral_Pratica_Ensino_Vol_1/Aula_11.pdf> Acesso em 02 de jun de 2014.

SHOR, I. What is Critical Literacy? *The journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Vol. 1, n. 4. Massachusetts: Lesley University, Outono de 1999.

THORNBERG, R. Grounded theory. In: ARTHUR, J et al. *Research methods & methodologies in education*. London: SAGE Publications, 2012.

VEIGA-NETO, A. Dicas... In: RAGO, M (Org.) Foucault e as estéticas da existência. *Revista aulas*. Campinas, SP: Unicamp, n.7, 2010. pp. 11-23.

VESCE, G. E. P. Internet na educação. *Revista InfoEscola*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/internet-na-educacao/>>. Acesso em 22 de out de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

Primeiras conversas

Qual sua idade? _____

Trabalha? () Onde? _____

Quais dias? Seg() Ter() Quar() Quin() Sex() Sab() Dom()

Quantas horas por dia _____?

Quais suas atividades principais? _____

De manhã, o que você costuma fazer? _____

À noite, o que você costuma fazer? _____

Quanto tempo por dia você assiste TV? _____

Quais canais você assiste? _____

Quais são seus programas favoritos? _____

À que horas normalmente você vai dormir? _____ À que horas você geralmente acorda? _____

Quem reside com você? _____

Tem religião? ____ Se sim, vai quantas vezes por mês à igreja? ____ Qual religião? _____

Você lê? ____ Você compreende imagens? _____

Sobre quais assuntos você geralmente lê? _____

O que você gosta de ler? _____

O que você não gosta de ler? _____

Você lê o que não gosta? _____

Tem acesso a computador e internet em casa? ____

Se sim. Quais páginas mais visitadas? () sites jornalísticos () rede social () beleza () esporte () música () cinema () humor () pornográfico () ciências e tecnologia () outros. Especifique _____

Qual profissão você gostaria de ter? _____

Você pretende fazer graduação? _____ Qual? _____ Onde? _____

APÊNDICE 2- ATIVIDADE PEDAGÓGICO-INVESTIGATIVA DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Grupo _____ (dê um nome para o grupo de vocês)

1. O que os incomodam na aula de língua portuguesa?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____

2. O que os agradam na aula de língua portuguesa?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____

APÊNDICE 3 - LISTA DE TEMAS PARA ESCOLHA DOS ESTUDANTES

1. *Escolha um único tema sobre o qual você gostaria de estudar na aula de língua portuguesa:*

- ☐ adolescência e juventude
- ☐ beleza e moda
- ☐ ciência e tecnologia
- ☐ corpo e saúde
- ☐ esporte e lazer
- ☐ música e cinema
- ☐ sexualidade e “palavrões”

ANEXOS

ANEXO 1 - TEXTO USADO EM AULA “HOJE A ADOLESCÊNCIA DURA MAIS E ISSO TRAZ RISCOS”

A adolescência hoje dura mais; e isso traz riscos

Educação prolongada adia início da vida adulta, o que aumenta a janela de risco relacionada à juventude. Maior causa de mortes na faixa de 10 a 24 anos são os ferimentos

Guilherme Rosa - 25/04/2012

Nunca houve tantos adolescentes no mundo. As pessoas entre 10 e 24 anos já são 1,8 bilhão em todo o planeta — mais de um quarto da população mundial. Agora, uma pesquisa publicada nesta terça-feira pelo periódico médico *The Lancet* mostra que essa faixa etária, a despeito da melhoria de acesso aos serviços de saúde, corre riscos antes quase que exclusivos de adultos. Eles estão expostos a riscos como o abuso de álcool e drogas, além de ferimentos fatais causados por acidentes de carro e pela violência. Como os jovens demoram cada vez mais para terminar a educação e se casar, o período em que ficam expostos a esses perigos é cada vez maior.

O estudo, conduzido por pesquisadores da Universidade de Melbourne, na Austrália, chama atenção para aspectos preocupantes da saúde dessa geração de adolescentes. Eles crescerão em um mundo alterado pela mídia digital, industrialização, globalização e urbanização, e terão menos influência dos pais e da comunidade, o que pode acarretar menos suporte social para lidar com seus problemas. Seu desenvolvimento poderá seguir um caminho diferente do percorrido pelas gerações anteriores, e eles enfrentarão desafios inéditos no campo da saúde.

(Editado) A maior causa de anos de vida potencialmente perdidos em adolescentes é o uso de álcool (7%), seguido pelo sexo inseguro (4%). A mortalidade de jovens varia de país para país, mas é geralmente 4 vezes maior em regiões pobres.

Infecções por HIV - O estudo ainda diz que a saúde sexual e reprodutiva foi a única área em que os adolescentes foram foco de atenção. Mesmo assim, todos os anos acontecem mais de um milhão de infecções por HIV nessa população, o que mostra que mesmo essa atenção foi insuficiente. Segundo os pesquisadores, a maior parte dessas mortes e incapacitações é passível de prevenção, e justifica uma ação mundial voltada à saúde nessa faixa etária.

Por fim, eles mostram como as mudanças culturais aumentam o tempo da adolescência e, por consequência, os riscos a que essa população está exposta. Apesar do que diz a lei, a idade de 18 anos — ou mesmo 21 — não significa mais o início da vida adulta. Há menos de 50 anos, pessoas com essa idade estariam se casando e formando famílias, mas hoje essas atividades são adiadas, em troca de período maior gasto com a educação. A conclusão dos pesquisadores foi que essa mudança fez com que a janela de risco associada à adolescência também aumentasse. Por isso mesmo, eles propõem uma agenda internacional voltada à saúde desses jovens, o que apontam como essencial para que programas mais gerais de saúde também funcionem.

Link <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/adolescentes-estao-mais-expostos-a-riscos>>

Gravidez na adolescência



Fonte <<http://osgravideznaadolescencia.blogspot.com.br/>>